

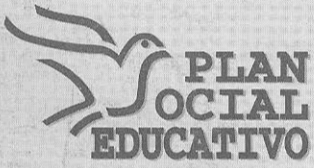
Foll 28037
374.3

1

PROYECTO 1
MEJORAMIENTO
DE LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA I
MEJOR EDUCACIÓN
PARA TODOS

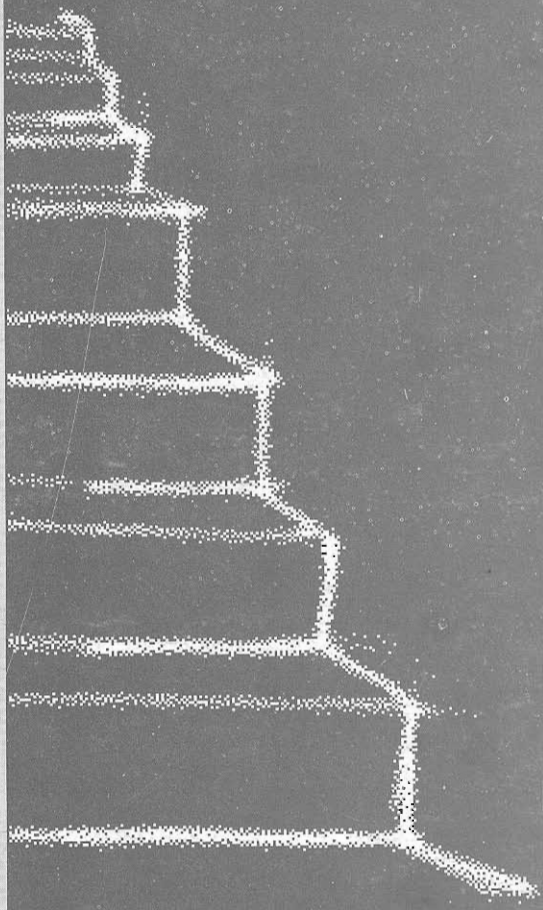
PLAN SOCIAL
EDUCATIVO
ACCIONES
COMPENSATORIAS
EN EDUCACIÓN



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

PRESIDENCIA
DE LA NACIÓN

Educación General Básica
Área Lengua
Jornadas V y VI



PERFECCIONAMIENTO
DOCENTE



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

INV

028037

FOL

NG

374.3

110 1

**PERFECCIONAMIENTO
DOCENTE
ÁREA LENGUA
JORNADAS V Y VI**



AUTORIDADES NACIONALES

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
LIC. SUSANA BEATRIZ DECIBE

SECRETARIO DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
DR. MANUEL GUILLERMO GARCÍA SOLÁ

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN EDUCATIVA
PROF. SERGIO LUIS ESPAÑA

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS
LIC. IRENE BEATRIZ KIT



Beatriz ALEN**María del Carmen FRANGI****Mirta TORRES****María del Pilar VARELA****Coordinador****Guillermo GOLZMAN****JORNADA V****INTRODUCCIÓN**

Las propuestas de enseñanza de la lectura en las jornadas 1,2,3 y 4 plantean experiencias de interacción de los niños con los textos escritos.

La escuela tiene entre sus objetivos prioritarios la enseñanza de la lengua escrita. Si ella garantiza la formación de sujetos que lean y escriban con propósitos definidos, les posibilitará usar la lectura y la escritura en diversas situaciones y contextos.

Se aprende a leer y a escribir significativamente participando en situaciones reales de lectura y de escritura, interactuando con adultos alfabetizados y con textos completos y complejos. Así los niños encontrarán un para qué leer y para qué escribir claro y preciso.

Hay, sin duda, múltiples factores: motivacionales, culturales, afectivos... que condicionan los procesos de lectura y de escritura. No obstante, las situaciones escolares de enseñanza pueden crear condiciones como la de prever y organizar actividades que favorezcan la construcción cooperativa del conocimiento, que se inserten en situaciones comunicativas, que giren en torno a textos diversos que hagan fecundos esos procesos.

“Lo que es común al aprendizaje de la lengua oral y de la lengua escrita es la búsqueda de significación. Se aprende a hablar porque se supone que los adultos están queriendo decir algo y porque también el que aprende intenta decir algo (a su manera y según su nivel de desarrollo). También se aprende a leer porque se supone que en las letras “dice algo” y porque se intenta “decir algo” al escribir”.¹

¹ Ferreiro, Emilia y colaboradores: HACERES, QUEHACERES Y DESHACERES, Libros del Quirquincho, Bs. As., segunda edición, 1992.

Los libros constituyen una presencia indispensable en todo contexto escolar. Su importancia se acrecienta en las escuelas donde se educan niños que no acceden a ellos a través de su ambiente familiar y comunitario por las injustas condiciones materiales y sociales en las que viven.

A la valoración del libro y de su empleo en diversas situaciones de enseñanza, se suma la necesidad de plantear como objetivo de la escuela el contacto de los niños con otros textos de circulación social. Este acercamiento permite que avancen a la vez en el aprendizaje de la lectura y en el conocimiento de diferentes formas comunicativas, utilizadas en una realidad social y cultural cada vez más compleja.

El dominio de estas formas comunicativas condiciona el grado de autonomía con que las personas pueden desempeñarse en diferentes ámbitos: correos, hospitales, oficinas públicas en general, bancos, instituciones educativas y recreativas, lugares de trabajo, etc. Por eso es fundamental que la escuela incorpore propuestas de enseñanza con textos diversos de uso social.

"(...) Hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto, podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad.

También existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación. Si bien todas las personas hablan una lengua por estar inmersas en una sociedad hablante, no todas tienen el mismo grado de dominio de vocablos, estructuras y estrategias para comunicarse eficazmente en distintas situaciones y con distintos interlocutores, mediante la adecuada selección entre las múltiples posibilidades que el sistema ofrece.

Estas diferencias en cuanto al dominio lingüístico, en cuanto a la competencia comunicativa y en cuanto al uso estratégico del lenguaje, frecuentemente se relaciona con necesidades de una mayor democratización social y cultural. La figura del analfabeto en una sociedad letrada y la del ser humano que no es dueño de su propia palabra constituyen un extremo de marginación social. (...)"²

En estas jornadas y en el marco de la preparación de una fiesta escolar, se abordan propuestas de trabajo con la lectura de **textos instruccionales**, en este caso, **para hacer**: guirnaldas, titeres y magia y de **textos publicitarios** específicamente **afiches**. También se propone la lectura de **textos dramáticos** y de **canciones** que podrían ser **presentados** durante esa fiesta.

² Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación: Contenidos Básicos comunes para la educación general básica, **Lengua, introducción**, República Argentina, 1995.

OBJETIVOS

- Analizar propuestas de trabajo didáctico con diversos textos empleados durante el desarrollo de un proyecto de fiesta.
- Profundizar la elaboración de estrategias didácticas vinculadas con la enseñanza de la lectura a partir de las posibilidades que brinda el trabajo con diversos tipos de textos.
- Planificar situaciones de lectura, para el aula y/o la escuela, articuladas en un proyecto colectivo.
- Recopilar la producción escrita individual y/o grupal como una forma de recuperar el proceso personal de perfeccionamiento.

Actividad 1

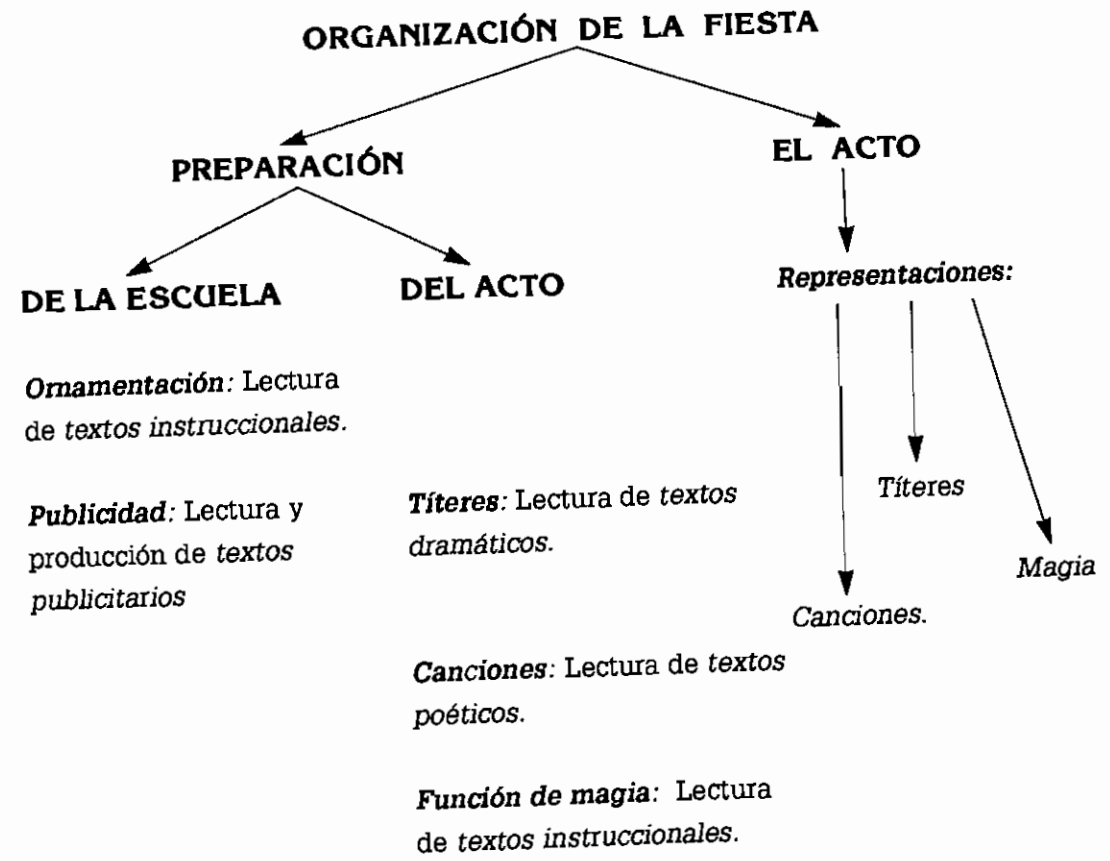
La enseñanza de la lectura y la escritura tiene en la escuela múltiples oportunidades de abordaje. Algunos proyectos de trabajo escolar favorecen la recreación de **situaciones de comunicación** en cuyo marco los niños pueden encontrar **objetivos propios** para leer y escribir. Los actos escolares constituyen un buen ejemplo. Los niños generalmente disfrutan y se comprometen con su organización y realización.

En tales oportunidades, puede aprovecharse el potencial pedagógico de textos necesarios para la preparación de esa fiesta. De este modo se evita realizar un corte entre el trabajo cotidiano del aula y la realización de los momentos de encuentro institucional.

- a) **Lean y analicen** en pequeños grupos las siguientes propuestas de lectura desarrolladas en el marco de la preparación de una fiesta escolar.



La directora y el grupo total de docentes de una escuela deciden aprovechar la mayor parte de las tareas que implica la realización de una fiesta escolar para plantear a la totalidad de los niños múltiples situaciones de lectura. Como en todos los actos escolares, algunos grupos deberán encargarse de publicitar la fiesta, otros de armar los decorados y preparar la ornamentación, los demás tendrán que cantar, recitar o representar comedias en el acto mismo... pero, ¿qué situaciones de lectura ofrecen estas distintas responsabilidades? Éste es el plan de trabajo que se les ocurrió (sin duda, uno de los tantos posibles planes para organizar una fiesta en la escuela).



QUÉ PASÓ CON LA LECTURA EN LOS GRADOS QUE SE OCUPARON DE LA PREPARACIÓN DE LA ESCUELA

1. ORNAMENTACIÓN: *guirnaldas*

Las situaciones de lectura en cuarto grado

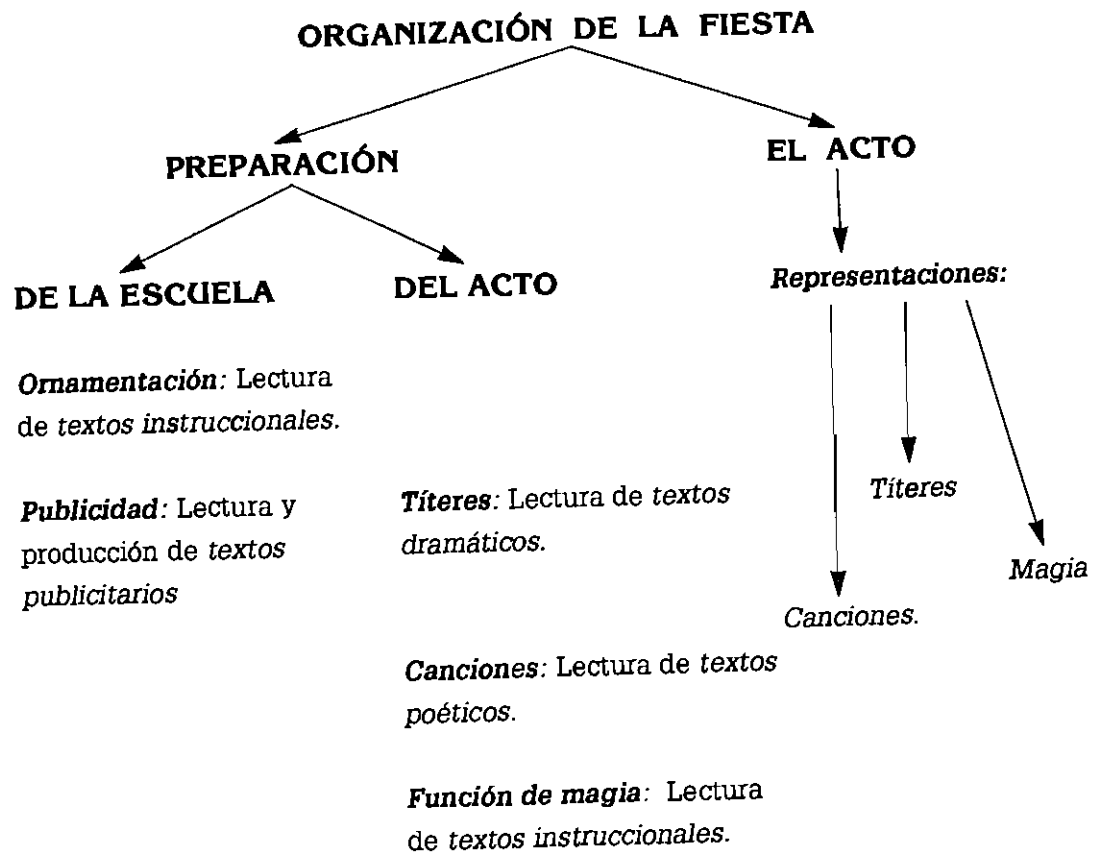
Los niños de cuarto grado decidieron preparar guirnaldas para adornar el salón de actos y los de quinto quedaron a cargo de la realización del telón de fondo del escenario. En ambos grupos, los docentes plantearon la necesidad de *consultar algunos libros en la biblioteca*, para saber cómo se confeccionan las guirnaldas o con qué materiales y motivos puede prepararse un telón.

- 1) Los niños **revolvieron la biblioteca con el propósito de encontrar** allí la solución al problema que se les planteaba; anticiparon en qué libros o revistas podrían hallar la información y separaron y/o señalaron los textos que podrían resultarles útiles.
- 2) Ellos encontraron tres **textos con instrucciones** para hacer distintos modelos de guirnaldas; la maestra no perdió la oportunidad de proponer una situación muy interesante de lectura: "*Chicos, fíjense qué modelo nos conviene más...*"

En las escuelas se presentan pocas ocasiones de **leer críticamente**, ésta es una de ellas. Los niños deberán leer y decidir cuál de las guirnaldas es más fácil de confeccionar, cuál resulta más barata, para cuál de ellas ya tienen algunos materiales en el aula... Y en el momento de decidirlo, necesitarán, fundamentar su elección ante la maestra y sus compañeros.



La directora y el grupo total de docentes de una escuela deciden aprovechar la mayor parte de las tareas que implica la realización de una fiesta escolar para plantear a la totalidad de los niños múltiples situaciones de lectura. Como en todos los actos escolares, algunos grupos deberán encargarse de publicitar la fiesta, otros de armar los decorados y preparar la ornamentación, los demás tendrán que cantar, recitar o representar comedias en el acto mismo... pero, ¿qué situaciones de lectura ofrecen estas distintas responsabilidades? Éste es el plan de trabajo que se les ocurrió (sin duda, uno de los tantos posibles planes para organizar una fiesta en la escuela).



QUÉ PASÓ CON LA LECTURA EN LOS GRADOS QUE SE OCUPARON DE LA PREPARACIÓN DE LA ESCUELA

1. ORNAMENTACIÓN: *guirnaldas*

Las situaciones de lectura en cuarto grado

Los niños de cuarto grado decidieron preparar guirnaldas para adornar el salón de actos y los de quinto quedaron a cargo de la realización del telón de fondo del escenario. En ambos grupos, los docentes plantearon la necesidad de *consultar algunos libros en la biblioteca*, para saber cómo se confeccionan las guirnaldas o con qué materiales y motivos puede prepararse un telón.

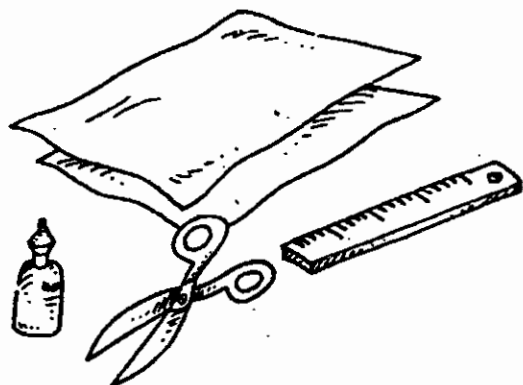
- 1) Los niños **revolvieron la biblioteca con el propósito de encontrar** allí la solución al problema que se les planteaba; anticiparon en qué libros o revistas podrían hallar la información y separaron y/o señalaron los textos que podrían resultarles útiles.
- 2) Ellos encontraron tres **textos con instrucciones** para hacer distintos modelos de guirnaldas; la maestra no perdió la oportunidad de proponer una situación muy interesante de lectura: "*Chicos, fíjense qué modelo nos conviene más...*"

En las escuelas se presentan pocas ocasiones de **leer críticamente**, ésta es una de ellas. Los niños deberán leer y decidir cuál de las guirnaldas es más fácil de confeccionar, cuál resulta más barata, para cuál de ellas ya tienen algunos materiales en el aula... Y en el momento de decidirlo, necesitarán, fundamentar su elección ante la maestra y sus compañeros.

Guirnaldas de tiras

Materiales

- Cartulina roja y verde
- Tijera, adhesivo, regla

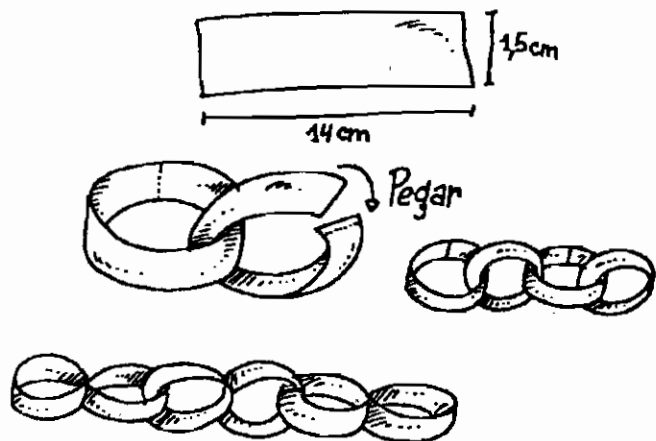


Procedimiento

Cortar tiras de cartulina roja y verde de 14 por 1,5 cm.

Cerrar la primera tira pegando el principio con el fin para formar un aro. La segunda tira pasarla por el interior del primer aro y luego pegar. Seguir así, intercalando los colores, hasta obtener el largo deseado.

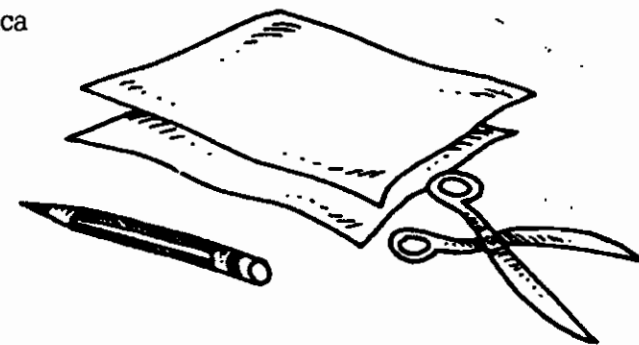
Otra variante es retorcer las tiras antes de pegar para que formen ochos.



Guirnaldas recortadas

Materiales

- Una cartulina celeste y otra blanca
- Tijera
- Lápiz negro

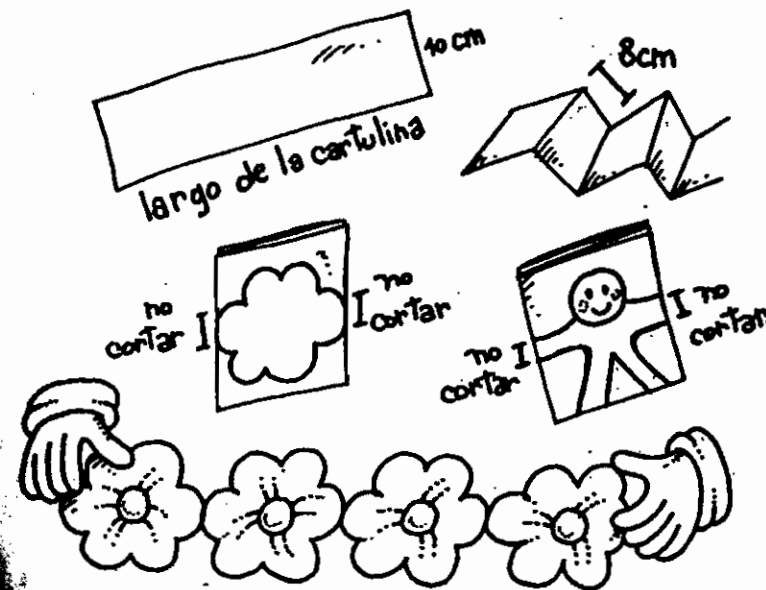


Procedimiento

Plegar en forma de abanico una tira de cartulina.

Una vez plegadas, dibujar el diseño elegido, el cual no debe ser cortado en los pliegues de la cartulina.

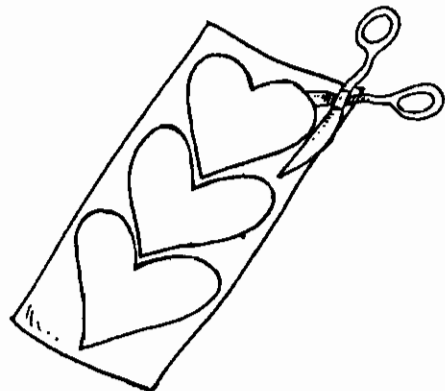
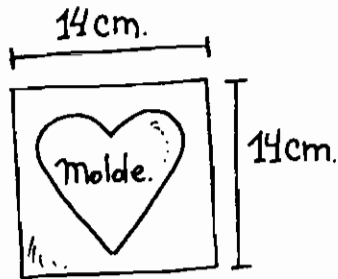
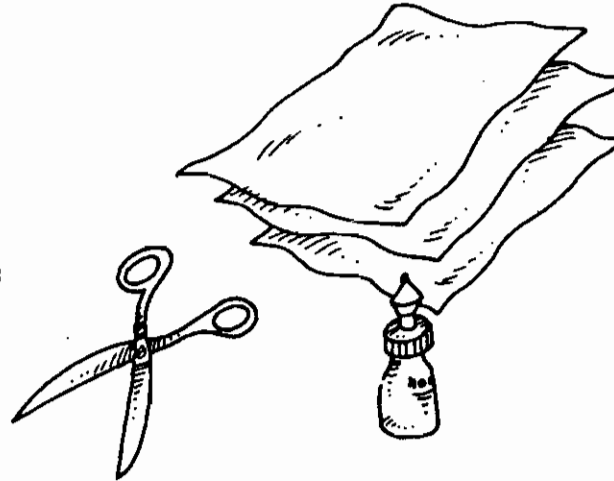
Recortar y abrir el abanico. Cortar círculos y pegarlos en el centro de las flores.



Guirnaldas recortadas y plegadas

Materiales

- Papel barrilete de distintos colores
- Adhesivo
- Tijera



Procedimiento

Marcar sobre una cartulina, un corazón. Recortar y utilizar como molde para marcar con lápiz negro sobre el papel barrilete.

Plegar el papel barrilete en forma de abanico, para cortar varios corazones a la vez.

Para unir los corazones



- 1) Colocar adhesivo a cada lado del primer corazón, como indica la figura.
- 2) Pegar el segundo corazón sobre el que ya tiene adhesivo.
- 3) Colocar adhesivo sobre el centro del 2do. corazón, como indica la figura.
- 4) Pegar el 3er. corazón sobre el 2do. y volver a repetir el procedimiento desde el primer punto. En forma alternada se coloca adhesivo en los puntos 1 y en la línea 2, para que al pegar varios corazones la guirnalda se abra.
- 5) Colocar un círculo de cartulina, con una lazada de hilo grueso y pegarlos en el primero y en el último corazón.



Ésta es una parte de un registro de clase.

DOCENTE: Bueno... ¿ya se decidieron?

Tenemos que anotar los materiales necesarios y ustedes sigan discutiendo.

CANDELARIA: La más linda es la de los corazones...

MANUEL: Pero es la más difícil.

Doc.: ¿Por qué te parece difícil, Manuel?

RUBÉN: A las mujeres les gusta la de los corazones pero a mí me van a salir diferentes porque recorto mal.

GUIDO: No te van a salir diferentes porque acá dice que se recortan todos juntos. (Lee.) Plegar el papel barrilete en forma de abanico, para recor... no, para cortar todos...

ANITA: (Lo corrige.) para cortar varios corazones...

GUIDO: (Concluye.) varios corazones a la vez.

DOCENTE: Entonces... ¿eligen la guirnalda de los corazones?

RUBÉN: No, la otra es más fácil...

RAMÓN: Sí, es más fácil...

Doc.: ¿Saldrá también más barata?

MARIA: Y... no, porque creo que la cartulina es más cara.

Doc.: ¿Más cara que qué?

ANITA: Que el papel que llevan las de corazones...

LUCÍA: (Busca en el texto.) ¿Qué papel llevan las de corazones?

MANUEL: Leé acá... en los materiales (Señala en el texto.)

(Lee.) Papel barrilete de distintos colores.

Doc.: ¿Es más barato el papel barrilete?

CANDELARIA: Sí, porque es más finito.

Doc.: Entonces, una es más fácil y otra más barata... ¿Por cuál se deciden?

GUIDO: ¡La más fácil!

Doc.: Bueno, listo, anotemos una vez los materiales que se necesitan... Elijan ustedes el color de la cartulina...

JULIETA: (Mirando la lista de materiales.) ¿Qué quiere decir ad... hesivo?

(Sigue el registro.)

- 3) La confección misma de las guirnaldas constituyó una nueva oportunidad de trabajo con el texto. **Las guirnaldas salen bien si se leen bien las instrucciones y se realiza la tarea tal como el texto dice.** La maestra interviene en la preparación de las guirnaldas, pero en ningún momento olvida que sus objetivos pedagógicos están relacionados con la lectura; por lo tanto, la mayor parte de sus intervenciones tienen la **intención de que los niños vuelvan al texto**, comprobando de ese modo si están procediendo correctamente.

Éstas son algunas intervenciones de la maestra durante la confección de las guirnaldas.

“Esperá, Guido, antes de cortar la cartulina, tomá bien la medida... **Leé de cuánto tienen que ser las tiras...**”

“Antes de pegar esas tiritas que ya cortaste, **leé bien la segunda de las instrucciones**; es muy larga y me parece que no estás haciendo **todo como el texto dice**, Ariel. (Ariel, efectivamente, está empezando a pegar sin tener en cuenta la indicación: **intercalando los colores.**)”

ANITA : “¿Dónde se pegan, seño?”

Doc.: **Leamos a ver dónde dice que se pegan...**

ARIEL: (Busca en el texto, pero no encuentra la información que busca...)

Doc.: (Le lee.) **Cerrar la primera tira.**

RAMÓN: ¿La primera tira va sola?

Doc.: **Mirá, aquí dice... La segunda tira pasarla por el interior del primer aro y luego pegar...¿No te ayuda mirar el dibujo? (Señala.)**”

Esta situación de trabajo con un **texto instruccional** puede resultar muy interesante en cualquiera de los grados de la escuela.

* **En los primeros grados:**

La maestra selecciona un texto con instrucciones más breves. (**Plegar en forma de abanico. Pegar las puntitas de los abanicos entre sí.**)

Cada niño, o pareja de niños, tiene una copia del texto, de modo tal que la maestra tenga la oportunidad de pasar por los bancos o las mesitas:

- leerles cada una de las instrucciones,
- señalar el texto mientras lee,
- mostrarles los gráficos,
- indicar prácticamente cómo se llevan a cabo las indicaciones.

En primer grado después de los primeros trabajos, es muy común advertir que los niños **aún sin saber leer convencionalmente, consultan el texto para saber qué tienen que hacer.**

* **En los grados superiores:**

Como en el ejemplo del trabajo en cuarto grado, los alumnos **seleccionan el texto más conveniente y fundamentan por qué lo hacen.**

Además, sus posibilidades lectoras les permiten controlar ellos mismos la lectura y hasta modificar, de acuerdo con las necesidades, los modelos que proponga el instructivo consultado.

2. PUBLICIDAD: afiches

Las situaciones de lectura en tercer grado.

Los niños de tercer grado se han hecho cargo de publicitar la fiesta en los alrededores de la escuela, con el deseo de que asistan a ella los exalumnos y alguno de los vecinos que prestan su ayuda a la escuela durante todo el año.

La primera idea que tuvieron fue la de enviar invitaciones, sin embargo, se dieron cuenta de que era "mucho trabajo" y que corrían "el peligro de olvidarse de alguien". La maestra apoyó la idea de colocar carteles en distintos lugares del barrio, porque consideró que la producción de afiches brindaba más oportunidades de lectura.

- 1) Los niños salieron a recorrer los alrededores de la escuela para tener la oportunidad de observar los afiches que pudieran encontrar en el camino. Al volver, la maestra propicia la discusión y los alumnos ponen en común los distintos aspectos que descubrieron: tamaño y forma de los afiches, tipo y color de las letras, características de las imágenes... Estos descubrimientos les resultarán útiles para elaborar sus propias propagandas.
- 2) La maestra y algunos niños aportaron avisos de los que promueven servicios en favor de la comunidad. En ellos, se advirtió que no siempre la publicidad propicia la venta y el consumo.
- 3) Los niños realizaron los afiches para publicitar la fiesta.

La maestra sugiere que trabajen primero en borrador. Ésta es la producción que los niños empiezan a realizar:






Démosle oxígeno al FUTURO, cuidemos los espacios verdes.

FACTO ECOLÓGICO BONAERENSE

La maestra les dice: —Fíjense si les falta algo—, y les alcanza los afiches que tiene sobre su mesa. Los niños los **revisan** para buscar qué les falta.

—Acá podemos poner la fotocopia del teatrillo, —dice César señalando el espacio entre *función de títeres* y *en la escuela*.

—Así queda como éste—, agrega Bruno mirando el afiche de la escuela de circo.

—Pero creo que también tienen que agregar algunos otros datos... —dice la maestra.

Los niños **leen** los afiches con mayor detenimiento.

—¡La dirección!, nos falta poner la dirección... —agrega Juan.

—La dirección puede ir con letra más chiquita como acá. —Dice Verónica y señala la publicidad CUATRO VIENTOS Y EL SAXO MÁGICO.

—Lean esta información y piensen si ustedes necesitan ponerla. —Les dice la maestra y señala la fecha y la hora en el mismo afiche.

Los niños leen los afiches tratando de hallar en ellos los aspectos formales que les permitan realizar su propio texto promocional... No buscan el significado del texto; tratan de encontrar en él un modelo para que en su afiche no falte ninguna información importante.

En los **grados medios y superiores**, pueden proponerse actividades de análisis de los afiches relacionadas con un avance en la **lectura** para que sea más **reflexiva y crítica**: ¿cómo convence el *emisor* al *lector*? ¿Lo induce directamente a comprar? ¿Lo convence con argumentaciones? ¿Cómo aparecen estas *intenciones* en el texto? ¿Se insiste en las cualidades del producto o se apunta a las fantasía o deseos creados en la gente? ¿Qué ideas o conductas impone? ¿Qué mentalidad transmite? ¿A qué tipo de destinatario se dirige? ¿Niños, adolescentes, amas de casa, clases sociales...? ¿Cómo refleja el texto a los receptores? ¿Se los menciona directamente? ¿Las imágenes los representan o aluden? ¿El producto promocionado es fundamentalmente para ellos? ¿Con qué vocabulario lo expresa? ¿Aparecen juegos de palabras, metáforas o comparaciones? ¿Cuáles? ¿Para qué? ¿Mediante qué imágenes? ¿Recurre al humor? ¿Cómo lo dice el texto? ¿Con imágenes, con algún chiste...? ¿Marca relaciones entre lo gráfico y lo verbal? ¿Qué muestra y qué sugiere el texto?

“Los modelos —dice Smith³— deben estar en lo que otras personas han escrito, en los textos existentes. Para aprender a escribir para los diarios uno debe leer diarios; los libros de textos sobre la redacción periodística no bastan. Si se trata de revistas, es mejor examinar otras revistas que estudiarse todos los cursos por correspondencia sobre la escritura y edición de artículos. Para escribir poesía hay que leer poesía. Para adquirir el estilo de redacción de memorandos que se usan en una determinada escuela, lo mejor es revisar los archivos de esa misma escuela”.

QUÉ PASÓ CON LA LECTURA EN LOS GRADOS QUE SE OCUPARON DE LA PREPARACIÓN DEL ACTO

3. TÍTERES

Las situaciones de lectura en segundo grado

Los niños de segundo grado decidieron preparar una obra de títeres para representarla el día de la fiesta y los alumnos de sexto se abocaron a la preparación del retablo o teatrillo. Las maestras de los dos grados les plantearon la necesidad de consultar libros en la biblioteca para conocer diferentes obras para títeres y textos con información para construir diversos tipos de retablos.

- 1) La primera preocupación que tuvieron los alumnos fue la de leer muchas obras de títeres para decidir cuál de ellas representar. Leyeron con la maestra dos que tenían en el grado. Una les pareció muy larga y no tenían mucho tiempo para ensayarla y hacerla bien; la otra les requería cambiar mucho los títeres que ya habían hecho.
- 2) Algunos niños pensaron que les sería más fácil trabajar con un cuento que ya conocían. La idea les pareció oportuna a todos. Buscaron en la biblioteca los cuentos que habían leído y se decidieron por Peter Pan porque además habían visto el video y

³ Smith, Frank: DE CÓMO LA EDUCACIÓN APOSTO AL CABALLO EQUIVOCADO, Buenos Aires, Aique, 1994.

recordaban con claridad muchas escenas. La maestra apoyó la decisión porque así podrían concentrarse en la lectura con mayor profundidad ya que conocer el argumento, las situaciones y los personajes los ayudaría mucho.

- 3) Ellos eligen las escenas a medida que releen el cuento, buscan aquellas que les parecen esenciales para que la obra se entienda, se preocupan porque aparezcan todos los personajes. La maestra les ayuda a recrear esas escenas para que las situaciones avancen hacia su desenlace. **El objetivo es la lectura del texto para preparar la representación** por lo tanto los niños seleccionan los personajes, distribuyen las tareas para que todos participen y eligen a los compañeros que van a darle su voz a los títeres. Todas estas acciones los obligarán a **volver al texto para buscar**, con ayuda de la maestra, las entonaciones más apropiadas o los cambios de voz. La lectura en voz alta sirve, en este caso, para enfatizar los parlamentos que van a incluir en la representación. Los ensayos se convierten así en momentos de lectura muy activa.
- 4) La maestra copia el texto de una de las escenas en el pizarrón.

Escena 1

(Es de noche. El reloj marca las 12. Una ráfaga abre la ventana del dormitorio de Juan, Miguel y Wendy.)

PETER PAN : (*Entra por la ventana.*) Chicos, despierten. He venido a buscarlos para llevarlos al país de Nunca Jamás.

MIGUEL: (*Se sienta en la cama.*) ¡No puedo!. Estoy en pijama.

JUAN: Eso no puede ser. No sabemos volar.

WENDY: Cuando vuelvan papá y mamá no nos encontrarán .

DOCENTE: Vamos a ensayar la primera escena.

NACHO :Yo soy Peter Pan y Martín es Juan.

MARTÍN C. : Yo soy Miguel; Matías es Juan.

FLORENCIA: Y yo soy Wendy.

MARTÍN: Yo soy el niño del bosque; todavía no hablo.

Doc.: No, en la otra escena.

Lucía : Yo soy Campanita y digo nada más Tilín, Tilín

Doc.: (Se ríe.) ¡Qué difícil Lucía! Bueno ¡atención!, Nacho, ¡empezamos!... (Le señala en el pizarrón la parte que le toca leer.)

Nacho: (Lee.) Chi...coss...dess...pi...erten. Vine (Se corrige.) Hee...veniii...do (Repite.) He venido a buss...carlos para llee...var...loss (Se acuerda.) al país de Nunca Jamás

Doc.: (Le toca el hombro a Martín.)

Martín: (Lee.) Se ...sienntan (Lee el paréntesis.)

Flor : Eso no leas.

Doc: (Le sopla bajito las primeras palabras.)
No puedo.

Martín : (Repite.) No puedo (Busca cómo sigue.) Eess...toy enn (Se acuerda.) Estoy en pijama.

Doc.: (Toca a Matías.)

Matías : Esso noo pueede (Recuerda el texto y repite.) Eso no puede ser. No sabemos volar

Doc: Vos, Florencia.

Florencia: (Decidida.) Cuando regresen (Encuentra vuelvan y se detiene.) (Empieza otra vez.) Cuan...do vuel...van pa...pá y mamá no nos van a encontrar.

(Sigue el registro)

El trabajo con las obras de títeres ayuda a los niños a avanzar en la lectura convencional. El texto es una ayuda memoria donde encuentran a quién le toca hablar y cómo sigue. También encuentran paréntesis, puntos suspensivos o signos de exclamación cargados de sentido que le dio las reiteradas lecturas previas de la maestra.

Al preparar la obra que van a representar en la fiesta, los alumnos de segundo grado han desarrollado diferentes estrategias de lectura. Cada una de las situaciones

que se les presentaron respondió a diferentes objetivos: leyeron en forma completa las dos obras de títeres para tomar en cuenta las dificultades que tendrían en la representación —la extensión de la obra, la cantidad y diversidad de los personajes en relación con los títeres que ya tenían—. Cuando revisaron los cuentos, los releieron para asegurarse del argumento: tomaron algunas partes, saltaron otras que recordaban muy bien; por lo tanto, realizaron una lectura más selectiva y rápida que en la situación anterior. Durante el ensayo, la lectura les permitió el conocimiento exacto del texto porque no debían olvidarlo durante la actuación —aunque tuvieran escrita la parte que les correspondía representar.

Si la función de títeres estuviera a cargo de los **grados medios y superiores** los alumnos: abordarían este tipo de situaciones de lectura:

- **avanzarían en la lectura de textos dramáticos como las obras de teatro,**
- **seleccionarían el material para representar con criterios diversos,**
- **considerarían no sólo al público sino también la calidad de los textos,**
- **podrían transformar un texto narrativo en texto para ser representado,**
- **releerían los textos “como escritores” para realizar ajustes en lo que ellos produjeran: separar en escenas, cuadros y actos...**

El trabajo con este tipo de textos favorece en los alumnos el desarrollo de su **competencia lectora** y de su **competencia lingüística**. Les posibilita, entre otras, la reflexión acerca del uso de los signos de puntuación y de otras marcas gráficas propias del texto dramático, el empleo de formas verbales del presente, el nivel coloquial del discurso...

4. MAGIA

Las situaciones de lectura en sexto y séptimo grados

- 1) Los niños buscaron en la biblioteca y en su casa —sobre todo en algunas revistas infantiles— **instrucciones para realizar trucos de magia**.
- 2) La maestra llevó algunos libros de magia. Los niños revisaron los distintos trucos. Desecharon muchos de ellos por considerarlos difíciles o aburridos.
- 3) En pequeños grupos, ensayaron los elegidos.

La maestra se va acercando a los diferentes grupos; trata de que todos **mantengan el secreto** del truco elegido; sólo así podrán sorprender también a sus compañeros de grado el día de la fiesta.

LA CAJA SONANTE

materiales

- 1 clavo.
- 4 cajas de fósforos vacías.

Presentación

Se colocan tres cajas de fósforos sobre la mesa, se toma una de ellas con la mano derecha, se sacude para que se escuche el ruido que hace el clavo en su interior. Con la mano izquierda, se sacuden las otras 2 cajas que no harán ruido, pues están vacías. Proceda a mezclar las cajas y solicite a una persona que diga cuál es la caja que no está vacía. Cuando el espectador elija, tómelala con su mano izquierda y demuestre, sacudiéndola, que está vacía.

Repita el procedimiento anterior 2 ó 3 veces más.

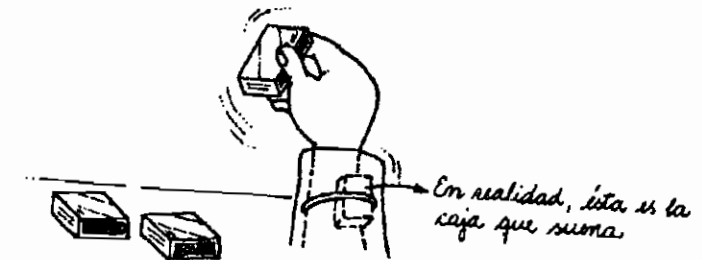
Cada vez que el público elija una de las cajas, la sacude para mostrar que está vacía y toma otra para mostrar, sacudiendo también, que está ocupada por el clavo. El espectador, jamás acertará con su elección.

Secreto

Las 3 cajas están vacías. Pero existe una cuarta caja con un clavo dentro, que está escondida en nuestra manga, sujeta por una banda elástica, un poco más arriba de la muñeca.



Cada vez que sacudamos una caja con la mano derecha, se escuchará el ruido de la caja oculta aunque para el público, el ruido vendrá de la cajita que está viendo.



4. MAGIA

Las situaciones de lectura en sexto y séptimo grados

- 1) Los niños buscaron en la biblioteca y en su casa —sobre todo en algunas revistas infantiles— **instrucciones para realizar trucos de magia**.
- 2) La maestra llevó algunos libros de magia. Los niños revisaron los distintos trucos. Desecharon muchos de ellos por considerarlos difíciles o aburridos.
- 3) En pequeños grupos, ensayaron los elegidos.

La maestra se va acercando a los diferentes grupos; trata de que todos **mantengan el secreto** del truco elegido; sólo así podrán sorprender también a sus compañeros de grado el día de la fiesta.

LA CAJA SONANTE

materiales

- 1 clavo.
- 4 cajas de fósforos vacías.

Presentación

Se colocan tres cajas de fósforos sobre la mesa, se toma una de ellas con la mano derecha, se sacude para que se escuche el ruido que hace el clavo en su interior. Con la mano izquierda, se sacuden las otras 2 cajas que no harán ruido, pues están vacías. Proceda a mezclar las cajas y solicite a una persona que diga cuál es la caja que no está vacía. Cuando el espectador elija, tómelala con su mano izquierda y demuestre, sacudiéndola, que está vacía.

Repita el procedimiento anterior 2 ó 3 veces más.

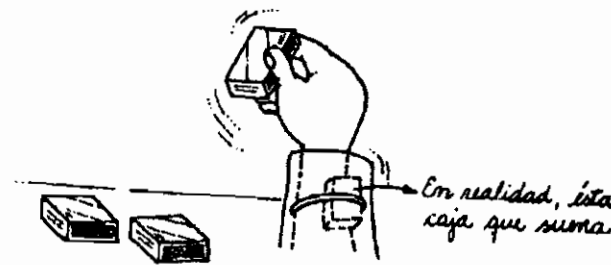
Cada vez que el público elija una de las cajas, la sacude para mostrar que está toma otra para mostrar, sacudiendo también, que está ocupada por el clavo. El espectador, jamás acertará con su elección.

Secreto

Las 3 cajas están vacías. Pero existe una cuarta caja con un clavo dentro, que está escondida en nuestra manga, sujeta por una banda elástica, un poco más arriba de la muñeca.



Cada vez que sacudamos una caja con la mano derecha, se escuchará el ruido de la caja oculta aunque para el público, el ruido vendrá de la cajita que está viendo.





Las intervenciones de la maestra instan a los niños a **leer todo el texto en primer lugar, a releer cada paso y a tomar en cuenta las imágenes**, ya que en este tipo de textos, complementan el texto lingüístico y ayudan a aclarar el significado.

Doc.: ¿Ya leyeron todo? ¿Cuál es el *secreto*?

ALE: En la segunda hoja dice cuál es el secreto. *(Da vuelta la página.)*

JULIAN: *(Señala el texto.)* La caja con el clavo que hace ruido está abajo de la manga...

CARLA: La caja está escondida, pegada con una gomita...

Doc.: ¿Va pegada a la manga?

JULIAN: Sí, hay que traer mangas largas...

Doc.: No me imagino cómo se pega a la *manga* con una gomita. *(Mira y les muestra el gráfico.)*

ALE: *(Mira también el gráfico y relea el texto.)* Está escondida en nuestra manga, sujeta por una gomi...no, por una banda elástica que es una gomita, un poco más arriba de la muñeca.

CARLA: No está muy claro, pero va atada al brazo...

Doc.: Sí, sí... Ése es el secreto que dicen las instrucciones, pero si no tienen en cuenta otro secretito que yo creo que descubrí...

VICTORIA: ¿Cuál es el otro secretito? *(Relee la segunda página.)*

Doc.: Me parece que hay un secreto que no está indicado como secreto... Tal vez ustedes ya lo descubrieron. *(Se va a otro grupo y los deja revisando todo el texto.)*

ALE: *(Al cabo de un ratito.)* A ver, seño, venga... Creo que ya lo descubrimos.

Doc.: *(Se acerca)*

CARLA: *(Señala en la primera hoja, donde efectivamente está indicado. En voz baja, para que nadie escuche.)* El secreto es el cambio de manos, ¿no? Una vez con la derecha... hace ruido; otra vez con la izquierda.. no hace ruido...

(Sigue el registro.)



- 4) Cuando los niños han leído el texto y ensayado el truco tantas veces como lo consideren necesario, la maestra propone que elaboren la presentación.

“Si se organiza esta función de magia será conveniente ensayar modos de presentación *(Señoras y señores, tenemos el agrado de presentarles...)*, practicar movimientos y gestos, mantener un clima de suspenso y animación, elegir música y efectos sonoros, etcétera”.⁴

Luego, solicita a los niños que organicen por escrito la presentación del truco que han preparado en cada subgrupo e interviene mientras ellos elaboran el texto. No obstante, mantiene sus objetivos de aprovechar, en la medida de lo posible, todas las oportunidades de lectura que se le presenten.

Éstas son algunas de las intervenciones de la maestra:

- Muy bien, ésta puede ser la presentación general... ¿Y ahora?
- **Para realizar este truco...**
- **No digas que es un truco...**
- **Cualquier persona del público...**
- *(Imita el estilo de un presentador.)* Aquí tenemos **cuatro** sencillas cajas de fósforos... Una de ellas tiene dentro un clavo...
- No, al público no le vamos a decir **cuatro**, hay que decir **tres sencillas cajas de fósforos...**
- Bien. Entonces muestran las cajitas... *(Señala el texto donde dice: se toma una de ellas con la mano derecha, se sacude...)*
- *(Releen.)* No, no se muestran, se hace escuchar el ruido...
- Bueno, **sigan leyendo para ver qué tiene que decir y qué no tiene que decir el presentador.**

Los textos de magia son también **textos instruccionales**; durante la preparación del truco, por lo tanto, los niños **leen para hacer** el truco. Mientras se prepara la presentación, en cambio, realizan una **lectura crítica**; tienen el propósito de **seleccionar la información** que conviene transmitirle al público para generar suspenso e interés y para aumentar las posibilidades de engañarlo.

⁴ Carozzi de Rojo, M. y Somoza P.: PARA ESCRIBIRTE MEJOR, Bs. As., Paidós, 1194.

5. CANCIONES

Las situaciones de lectura en primer grado

Los niños de primer grado tuvieron a su cargo la preparación de tres canciones para cerrar el acto.

- 1) Como aprendieron varias a lo largo del año, conservan copias en una carpeta que ellos mismos confeccionaron.

Para la fiesta, el docente les pidió que revisaran el cancionero y que eligieran, por grupos, la canción que más les había gustado para ensayarla. Los niños eligieron LA FAROLERA.

En esta situación de lectura los alumnos reencuentran las canciones que **saben de memoria y las releen** para decidir cuál les gusta más.

- 2) El docente llevó copias de la canción ARROZ CON LECHE: —Quiero que lean esta canción, si les gusta también la cantamos en la fiesta —les dijo—. Es una ronda que ustedes saben.

En este caso, el docente les propone un texto que conocían de memoria pero que nunca antes habían visto escrito para que traten de leer todo lo que puedan. (Consultar el Anexo III de las Jornadas I y II.)

- 3) Luego, copia en el pizarrón esta canción que es nueva para los niños:

Daré la media vuelta,
 daré la vuelta entera,
 haciendo un pasito atrás,
 haciendo la reverencia.
 Pero no, pero no, pero no
 porque me da vergüenza.
 Pero sí, pero sí, pero sí,
 porque te quiero a ti.

DOCENTE: Ya que les gustan las rondas, las tres canciones que cantemos pueden ser rondas.

LUCAS: Ya sabemos La farolera y el Arroz con leche.

MARÍA: ¿Ésta cuál es?

Doc.: (Canta.) Daré la media vuelta...

LUCAS: Mi mamá me la canta.

Doc.: A ver, leamos para cantarla juntos. (Canta nuevamente señalando el texto en el pizarrón.)

(Algunos intentan seguir la canción.)

Doc.: (Vuelve a cantar. Recalca.) Pero no, pero no, pero no...

Pero sí, pero sí, pero sí...

(Se van uniendo en las repeticiones.)

Doc.: ¿Hay algunas otras repeticiones?

(Nadie contesta.)

Doc.: (Canta y señala en el texto.)

Daré la media vuelta

daré la vuelta entera

MÓNICA: ¡Vuelta y vuelta! (Corre a señalar.)

(Sigue el registro)

A lo largo de toda la clase, el docente se preocupa porque los niños canten la canción con el texto a la vista y trata de que focalicen su atención en la **notación de la escritura**.

PARA ESCUELAS CON DOS O MÁS MAESTROS

Actividad 2

La organización de un acto, de una excursión, de una biblioteca comunitaria, de una kermese o de un baile de egresados son acciones en las que se compromete toda la institución escolar.

El desarrollo de un acto de estos proyectos brinda la posibilidad de hacer significativas algunas situaciones de lectura.

- Antes de la Jornada VI, **traten de realizar** un proyecto conjunto donde prevean, como en la secuencia presentada en la actividad 1, distintas oportunidades de lectura. Si esto no fuera posible, **elaboren**, por ciclos, secuencias de actividades de lectura de textos instruccionales, poéticos, dramáticos y publicitarios para llevar a cabo en las aulas.
- Registren** las actividades realizadas con sus alumnos. Este registro será material de trabajo en la Jornada VI.
- Vuelquen** en sus carpetas personales —apartado “Planificaciones”— las secuencias elaboradas en a) y el registro.

PARA ESCUELAS DE MAESTRO ÚNICO

- Analicen** qué situaciones de lectura de las presentadas en la actividad 1 podrán proponer a sus alumnos.
- Seleccionen** una para cada ciclo y **elaboren**, a partir de ella, una secuencia de actividades para llevar a cabo en el aula antes de la Jornada VI.
- Registren** las actividades realizadas con sus alumnos porque será el material de trabajo de la Jornada VI.
- Vuelquen** en sus carpetas personales —apartado “Planificaciones”— las secuencias elaboradas en b).

JORNADA VI

PRESENTACIÓN

Durante la Jornada V se planificaron actividades de lectura de textos instruccionales, poéticos, dramáticos y publicitarios. Estas actividades se llevaron a cabo y fueron registradas con el fin de constituir las en material de análisis durante la Jornada VI.

Con este trabajo de reflexión sobre la propia práctica y actividades de estudio de material bibliográfico, a lo largo de esta Jornada se profundizará en dos líneas: brindar a los niños oportunidades en las que se lea con propósitos definidos y plantear situaciones en las que sea necesario leer por diversos motivos.

De este modo, se continuará con el proceso de estudio previsto en este perfeccionamiento como paso previo para su certificación ante la Red Federal de Formación Docente Continua.

OBJETIVOS

- **Analizar** la implementación de las situaciones de enseñanza de la lectura que se planificaron durante la Jornada V.
- **Recopilar** la producción escrita individual y/o grupal como una forma de rescatar el proceso personal de perfeccionamiento.
- **Continuar** con el proceso de estudio con vistas a la certificación de este perfeccionamiento.
- **Realizar** un proceso de **autoevaluación** de lo trabajado en las **Jornadas de Lectura**.

Actividad 1

Tanto en las escuelas con equipos de dos o más maestros como en las de maestros único **se comenzará trabajando con los registros de clase**. Para esto, resulta oportuno recordar algunas cuestiones planteadas en la Jornada IV.

Cuando el análisis de los registros es grupal, “... pueden presentarse, por lo menos, dos situaciones difíciles. Una ligada al docente que fue observado en el desarrollo de su clase; otra, a la persona que hizo el registro. Ambos docentes se sienten muy expuestos ya que, tradicionalmente, la observación estuvo destinada al control o a la evaluación. (...) El coordinador y el equipo docente harán lo posible para generar un clima de confianza en el que las personas que desarrollaron las clases y las registraron no se sientan juzgadas”.

En las escuelas de maestro único, el trabajo individual con el registro de clase “... exige no considerar obvio o natural ningún aspecto de la clase. Detenerse para interrogar las propias notas, agregar comentarios, sistematizar reflexiones, evitar lecturas ligeras, subrayar, releer.

En síntesis, hacer un trabajo de indagación personal (...)”.

PARA TODAS LAS ESCUELAS

- Lean los registros de clase elaborados por cada docente.
- Elijan, entre los distintos registros, el que consideren que brinda más elementos para su análisis.

- Analicen el registro seleccionado y **vuelquen** en sus carpetas personales las decisiones didácticas que se tomaron respecto de:

- * La **elección** de los textos trabajados y su adecuación al proyecto.
- * La **forma** en que fue planteada la actividad de lectura. (Presentación, consignas, etc.)
- * Las **intervenciones** del docente.
- * Cómo se activaron los **conocimientos previos** de los niños.
- * Los **logros** de los alumnos.

Para enriquecer este análisis, **lean** en el Anexo Bibliográfico IV ENSEÑAR A ESCRIBIR de Luis Maruny Curto, Martibel Ministral Murillo, Manuel Miralles Teixido del libro **MAS ALLÁ DE LA ALFABETIZACIÓN** de Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (Compiladoras), Bs.As., Santillana, 1995 y el Capítulo 4 de **FORMAR NIÑOS LECTORES DE TEXTOS** de J. Jolibert, Bs.As., Hachette, 1992 que tienen en la Biblioteca del docente.

PARA LAS ESCUELAS CON MÁS DE DOS MAESTROS

En caso de haber realizado esta actividad en pequeños grupos, intercambien entre todos el trabajo realizado con los registros.

Actividad 2

PARA TODAS LAS ESCUELAS

En la Biblioteca Pedagógica de la escuela hallarán libros que permiten profundizar la temática de esta Jornada de lectura: la lectura de textos instruccionales, poéticos, dramáticos, publicitarios y proyectos didácticos.

- Hojeen** los distintos libros. **Consulten** sus índices. **Ubiquen** los temas que guardan relación con lo trabajado en las Jornadas V y VI.

Si la escuela tiene cinco o más maestros, realicen esta actividad en pequeños grupos.

- b) **Organicen** un listado de textos cuya lectura permitirá, oportunamente, ampliar y profundizar la temática trabajada y **vuélquenlo** en sus carpetas personales —apartado “Análisis Bibliográfico”.
- c) **Lean** los Bloques 2 y 4 de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica e **identifiquen** cuáles de esos contenidos están presentes en la propuesta de las Jornadas V y VI. **Incluyan** en sus carpetas personales —apartado “Análisis Bibliográfico”— los contenidos identificados.

Actividad 3

PARA TODAS LAS ESCUELAS

Con esta actividad se propone un proceso de autoevaluación que consiste en realizar un recorrido retrospectivo por las Jornadas de Perfeccionamiento del área de Lengua dedicadas a la enseñanza de la lectura para identificar puntos de partida, aprendizajes alcanzados y perspectivas futuras de trabajo.

- a) Los docentes se darán un tiempo para **reflexionar individualmente** acerca de los aportes recibidos en cada Jornada de Perfeccionamiento.
- b) A partir de las reflexiones realizadas, cada uno **completará por escrito**:
 1. Qué relación puede establecer entre su propio punto de partida en cuanto a la situación de la lectura en su aula y el planteo formulado en la Jornada I:

“Tradicionalmente, los docentes se han preocupado por lo lejos que están los niños de los libros. También es cierto que en las escuelas los libros suelen estar lejos de niños. Estas propuestas se inscriben en la intención de acortar esa distancia”.

2. Qué modificaciones puede reconocer y registrar con respecto a su práctica en la enseñanza de la lectura a partir de:

- Las propuestas de interacción de los niños con los libros sugeridas en las Jornadas I y II.
 - Las propuestas de enseñanza de la lectura como instrumento para informarse y el trabajo con textos expositivos en las diferentes áreas curriculares. (Jornadas III y IV.)
 - El trabajo con diferentes tipos de textos presentado en la Jornada V.
3. Qué propuestas puede realizar para dar continuidad a los contenidos trabajados en estas Jornadas de Perfeccionamiento.
 - c) **Discutan** lo que cada uno respondió a las preguntas 1, 2 y 3.
 - d) **Elaboren** un informe, realizado por todos los integrantes de la institución, que contemple:
 - * los aspectos discutidos en el punto c);
 - * las diversas perspectivas de acción de su escuela con respecto a la lectura.

El coordinador de la Jornada elevará este informe a la supervisión regional junto con el registro de clase seleccionado y analizado en la actividad 1.

En el anexo bibliográfico figuran: LOS TIPOS DE TEXTOS Y CAJÓN DE SASTRE de Isabel Solé. Su análisis permitirá continuar enriqueciendo la enseñanza de la lectura más allá de los aspectos trabajados durante estas Jornadas de Perfeccionamiento en el área de Lengua.

Anexo I

Algunos aportes acerca de los diferentes textos

Los proyectos de trabajo que un maestro plantea en su aula, en cualquier área, ponen a los niños ante la necesidad de leer y escribir. En el área de matemáticas, aparentemente la menos cercana a la escritura, por ejemplo, los niños leen enunciados de problemas y consultan textos para hallar definiciones o completar temas que han sido desarrollados en clase; también toman notas, escriben las conclusiones provisorias o definitivas a las que van llegando, etc. Los momentos de estudio o consulta, como los de toma de notas, no son sólo esperables en los gra-

dos medios y superiores, pueden iniciarse desde los primeros grados de la escuela. Cuando pensamos en *conclusiones provisionales* podemos imaginar a niños de primero que ya pueden explicarse: “cuando sumo 10, el último número no cambia, pero le agrego 1 al número de “al lado”, por ejemplo, $18 + 10 = 28$ ”, y a su maestra anotándolo en un cartel “para no olvidárselo”. La conclusión será muchas veces “mejorada”, pero el hábito de dejar constancia del nivel de conocimiento al que se llega en algún tema es una adquisición importantísima para el futuro escolar de los niños (y para el futuro de las ciencias, por cierto).

Lo mismo ocurre con la lectura de definiciones o de situaciones problemáticas; los niños pueden no tener aún la posibilidad de realizar una lectura autónoma, pero su maestro lee la situación, *enuncia el problema*, y pone al niño ante múltiples situaciones simultáneas de aprendizaje:

- 1) la búsqueda de *estrategias* para resolver la situación planteada;
- 2) la búsqueda de *índices* en el texto para orientar la elección de las estrategias apropiadas;
- 3) la aproximación a un tipo específico de texto: *conclusiones, definiciones, planteo de situaciones problemáticas*; los niños y el maestro trabajan sobre conocimientos acerca del contenido y conocimientos acerca de los distintos tipos de organización textual a través de la cual los diversos contenidos se comunican. Muchos niños ven perturbadas sus posibilidades de acceder a diversos contenidos por la dificultad que encuentran en los textos donde esos contenidos se les presentan.

Los maestros se preocupan, generalmente, por conocer el contenido de las áreas que se trabajan en la escuela; la profundización en el conocimiento de los tipos de texto más habituales suele, sin embargo, ayudar también a lograr avances en la adquisición de *los contenidos mismos de las áreas* y, sin duda, aumenta las posibilidades de éxito escolar de los niños, que necesitan leer textos para estudiar y producirlos para demostrar hasta dónde llegan sus conocimientos.

Un lector habituado a leer *textos explicativos*, por ejemplo, anticipa qué va a encontrar en el texto a partir de lo que sabe acerca de su estructura: el planteo de una idea general del tema, el desarrollo de aspectos parciales, las ejemplifica-

ciones, las fotografías, ilustraciones o esquemas que complementan la información del texto lingüístico, los cuadros estadísticos de diferente tipo, etcétera.

Los lectores de *textos periodísticos*, por su parte, están al tanto de los temas de actualidad; sus conocimientos les ayudan a descubrir con facilidad dónde encontrar la información, qué importancia tienen las fotografías y sus epígrafes, qué se puede obtener de un titular o de un copete; todo lo que saben acerca de epígrafes, titulares y copetes, a su vez, les ayuda a comprender o ampliar sin inconveniente la información que están esperando hallar en el periódico.

El conocimiento acerca del contenido y el conocimiento acerca del texto se entrecruzan y *se favorecen mutuamente*.

La lengua escrita y las diversas estructuras textuales están relacionadas con los conocimientos que se comunican a través de ella.

Los *textos informativos* son los que fundamentalmente presentan características estructurales específicas relacionadas con el tipo de saber que comunican, pero no son los únicos.

Tomemos en cuenta, por ejemplo, los *textos instruccionales*.

Los *textos instruccionales* tienen una fuerte presencia en la vida cotidiana.

Son textos de este tipo las *indicaciones para poner en funcionamiento* una estufa o una sierra, *los que expresan el modo de empleo* de herramientas o utensilios, las *instrucciones para armar* o preparar diversos objetos, las *recetas* de cocina.

Las *indicaciones* para el uso o los modos de empleo generalmente *señalan acciones sucesivas* cuyo orden resulta importante no alterar; cada una de estas acciones se presenta a través de un pequeño bloque de texto, numerado o señalado gráficamente por medio de puntos, asteriscos o algún otro recurso; los bloques se hallan levemente espaciados uno de otro; las *señales* que indican cada uno de los pasos y los espaciamientos *facilitan la lectura* pues el lector “busca” el próximo paso casi siempre en medio de una “acción” ya comenzada; necesita, por lo tanto, hallarlo en el texto con relativa facilidad.



- ★ Girar hacia la derecha la manija.
- ★ Presionar el botón rojo.
- ★ Encender sin dejar de presionar.

Cada uno de los pasos se indica por medio de verbos en infinitivo (girar, presionar, encender), impersonales (se gira hacia la derecha...) o imperativos (gire hacia la derecha...).

Cuando el texto presenta *instrucciones para hacer* (recetas de cocina, preparación de guirnaldas, construcción de juguetes), se enumeran previamente los *materiales o ingredientes*.

En todos los casos, el texto instruccional puede estar acompañado de imágenes: fotos de la comida o el modelo ya terminado, gráficos o esquemas con flechas que aclaran las formas de plegar, el punto donde realizar un corte, etcétera.

Las bases para participar en un concurso o las condiciones para presentar un trabajo son también *textos instruccionales*. No se plantean en ellos pasos sucesivos, sino *condiciones simultáneas* que deben cumplirse obligatoriamente; no tienen apoyaturas gráficas ni espaciados entre un punto y otro. Su *estructura* es del tipo "legal", como los contratos de alquiler o las condiciones para solicitar un crédito. El texto *abunda en precisiones* (fechas, horarios, direcciones) y en giros ("se reserva el derecho de admisión", "fecha tope de recepción de solicitudes") que dificultan su lectura.

Las propuestas didácticas plantean problemas, instalan dudas o proyectan acciones que, para resolverse o llevarse adelante, exigirán entre otras cosas la lectura de definiciones, textos explicativos, periodísticos o instruccionales. En interacción con todos ellos, los niños avanzan, a la vez, en el conocimiento de los contenidos y en el desarrollo de múltiples estrategias lectoras.

El conocimiento de los contenidos permite que el maestro plantee propuestas didácticas adecuadas; el conocimiento de los textos le permite prever intervenciones que favorecen el avance lector de los niños.



Cada texto, por otra parte, está incluido en medio de una situación de comunicación cuyas características inciden sobre las características estructurales del texto. Si bien en los textos considerados globalmente informativos, como hemos visto, el contenido que se comunica determina aspectos de la escritura, también corresponde preguntarse acerca de las condiciones de la situación de comunicación:

¿A quién está dirigido el texto explicativo? Si el texto aparece en un manual para niños de quinto grado, se simplificará seguramente el tipo de vocabulario y la cantidad de información, se emplearán ilustraciones vistosas y tono más bien coloquial.

¿Quién es el autor de este artículo periodístico, en qué medio está incluido? Las notas o comentarios de actualidad revelan la ideología de su autor, la orientación del medio que las publica y las condiciones socioculturales del posible lector en los más mínimos aspectos del texto: milimetraje de la noticia, ubicación en el diario o la revista (primera plana, nota breve, suelto, adjetivación, etcétera).

El *texto publicitario* es especialmente sensible a las condiciones de la situación de comunicación. Son casi siempre *textos sintéticos* que buscan influir en el lector a través del *lenguaje apelativo* y del empleo de *ciertos recursos* que llaman la atención y *provocan la aceptación de la oferta*.

Los textos publicitarios *combinan* muchas veces *lo lingüístico y lo gráfico*. Se caracterizan por su *poder de atracción y esquematismo* logrado a través de detalles llamativos y destaques como el colorido, las palabras o letras resaltadas, los juegos de palabras, las frases rimadas, las repeticiones, hipérbolos, onomatopeyas, metáforas, o por el planteo de contrastes o incógnitas, el uso de estereotipos de fácil memorización, el impacto visual o auditivo etcétera.

El *poder de convicción* de los textos publicitarios se genera *mediante sugerencias y enumeración de ventajas*.

Resulta interesante observar que, si bien la mayoría de los textos publicitarios propician la venta y el consumo, hay algunos que apuntan a objetivos socia-

les. Son los avisos que promueven valores y/o servicios en favor de la comunidad.


La lectura de un texto publicitario permite analizar:

- ★ para qué se lo elabora;
- ★ cómo está organizado;
- ★ quién es el emisor;
- ★ cuáles son las intenciones que transmite;
- ★ qué efectos produce en los destinatarios.

Los lectores se dirigen a los textos con algún propósito más o menos definido: necesitan obtener mayor información acerca de los materiales que emplean en su trabajo; deben estudiar un tema de una de las materias escolares; necesitan preparar un postre para una ocasión especial; desean saber cómo preparar el medicamento que deben suministrar a su pequeño hijo, etcétera.

El maestro conoce los diversos contenidos que debe enseñar y los objetivos y características de cada texto; organiza en consecuencia las propuestas didácticas; son ellas las que crean un marco significativo dentro del cual los niños hallarán intereses y necesidades que los acerquen a los diferentes textos.

Anexo II



SOLE ISABEL:
Estrategias de lectura.
 Barcelona, Ed. Graó, 1993, 3ª edición.

LOS TIPOS DE TEXTOS

En este apartado vamos a hablar de aquello que se lee, es decir, los textos. No es mi intención entrar en el tema en profundidad, cosa que escapa a los límites de estas páginas, sino ilustrar someramente la diversidad de textos con que los lectores nos enfrentamos, así como hacer ver por qué es necesario, a mi juicio, que la lectura en la escuela no se limite a uno o dos tipos de textos. Considero que algunos textos son más adecuados que otros para determinados propósitos de lectura —como lo son también para determinadas finalidades de escritura— y que las estrategias que utilizamos para leer se diversifican y se adaptan en función del texto que queremos abordar.

En lo que sigue, me ocuparé de los textos, sabiendo que existen múltiples tipologías, y que no es precisamente el acuerdo lo que las caracteriza...

TIPOS DE TEXTO Y EXPECTATIVAS DEL LECTOR

Un primer motivo por el que es importante distinguir entre los textos que manejamos es porque, como tales, son distintos. No es lo mismo leer este libro que una novela —¿no le parece?—, ni un informe de investigación que una aventura de Tintín. Eso es evidente y, para nuestros propósitos, no es necesario insistir en ello.

Una segunda razón que justifica que los distingamos la constituyen las *diferentes expectativas* que distintos textos despiertan en el lector. Cuando se habla de “tipos” de texto o de “superestructuras” (Bronckart; 1979; Van Dijk, 1983) se sugiere que éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Así, independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se adapta a la estructura formal de la narración, a la que puede aportar su creatividad, modificando o alterando determinados aspectos, pero sin que se comprometa su pertenencia a esa clase de textos. Cuando se quiere formular el acta de una reunión, se utilizan también una organización del texto y una serie de marcas que le son peculiares. Del mismo modo, si lo que quiero es exponer sucintamente el procedimiento seguido en una investigación, desde la formulación del problema hasta la discusión de los resultados obtenidos, mi escrito tenderá a ajustarse a una estructura formal distinta de las enunciadas con anterioridad.

“Denominaremos superestructuras a las estructuras *globales* que caracterizan el *tipo* de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del *contenido* (es decir, de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto.”

Van Dijk, 1983; 142.

Como he señalado en otro lugar (Solé, 1987a; 1987b), estos tipos de texto o superestructuras funcionan para el lector como esquemas de interpretación. Cuando revisamos un informe de investigación, esperamos que se enuncie un problema, que se nos comunique lo que ya se conoce y se ha investigado sobre la cuestión, y que se explique la forma concreta como se ha abordado en el caso en que nos ocupa, así como las conclusiones a que se haya podido llegar. Nos sorprendería enormemente que el informe, por ejemplo, sobre el papel de las habilidades de descodificación en el aprendizaje de la lectura, contuviera elementos claramente narrativos:

“Erase una vez, hace ya algún tiempo, que había dos autores, llamados Smith y Gough, que no lograban ponerse de acuerdo acerca de [...]. Entonces, Gough, señaló que aunque a veces el contexto podía influir en el reconocimiento de palabras, estaba por ver que eso ocurriera normalmente. A lo que Smith ya enfadado, respondió que teorías como la de Gough no lograban explicar la lectura experta [...]”.

De la misma forma, nos resultaría extraño que el contenido del cuento de Caperucita Roja no se ajustara a la superestructura narrativa:

- a) *Problema*: La abuela de Caperucita ha enfermado. Alguien tiene que llevarle la comida atravesando el bosque. En el bosque hay un lobo.
- b) *Hipótesis* 1) Caperucita logrará eludir al lobo. 2) El lobo engañará a Caperucita. 2a) El lobo se merendará a Caperucita.

Queda raro, ¿no? Porque nuestras expectativas acerca de lo que debe contener un informe de investigación o una narración no se cumplen, y la lectura, como vimos e iremos viendo, es un proceso continuo de elaboración de expectativas y predicciones que se van verificando.

Por ello, tiene interés que en la escuela los alumnos lean distintos tipos de textos, que conozcan y se acostumbren a diversas superestructuras. A los lectores expertos, el simple hecho de saber que vamos a leer una noticia, un relato, una obra de teatro, las instrucciones de montaje de un aparato o la definición de lo que en Psicología se entiende por “esquema”, nos hace estar alerta, nos hace esperar unos contenidos y no otros, nos permite actualizar ciertas

estrategias y nos prepara para una lectura más ágil y productiva y para una mejor comprensión.

¿Cuáles son los tipos de texto o superestructuras existentes? La verdad es que distintos autores llegan a conclusiones diferentes, probablemente porque los objetivos de sus clasificaciones y las variables que tienen en cuenta para realizarlas son en ocasiones discrepantes. Así, Van Dijk (1983) distingue la superestructura narrativa, la agumentativa y el tratado científico, pero reserva la categoría "Otros tipos de textos" para incluir aquellos que no se ajustan a las categorías precedentes. Otros autores como Cooper (1990) o Adam (1985), se han ocupado también de este tema en una perspectiva quizá más pedagógica.

Adam (1985), por ejemplo, basándose en trabajos de Bronckart y Van Dijk, propone retener los siguientes textos:

1. *Narrativo*. Texto que presupone un desarrollo cronológico que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial / complicación / acción / resolución / estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Son ejemplos los que ya se imagina: cuento, leyenda, novela...
2. *Descriptivo*. Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Adam señala que este tipo de texto es frecuente tanto en literatura como en los diccionario, las guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto.
3. *Expositivo*. Relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión.
4. *Instructivo-inductivo*. Adam agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etcétera.

Adam añade a éstos, que considera "tipos reconocidos", los textos *predictivos* (los que se basan en la profecía, más o menos justificada: boletines meteorológicos, horóscopos...), los *conversacionales* o dialogales y el tipo *semiótico* o retórico poético (que agrupa la canción, la poesía, la prosa poética, el eslogan, la oración religiosa, la máxima, el *grafitti*, textos que juegan con la brevedad, el ritmo y la estrecha relación entre el contenido y su expresión).

Aun otros autores (Teberosky, 1987) distinguen un tipo de texto "informativo/periodístico", cuyo ejemplo característico lo constituyen las noticias de los medios de comunicación escrita: para la autora, éstas constituyen una derivación de la superestructura narrativa. Aunque probablemente esta categoría podría inscribirse dentro de otras, por su potencialidad en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, parece adecuado señalarla.

Cooper (1990), a su vez, reclama la necesidad de enseñar a los alumnos a reconocer las distintas superestructuras y distingue dos tipos básicos de texto, los narrativos y los expositivos. Los *narrativos* se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es, para este autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye los diversos episodios).

En cuanto a los textos *expositivos*, su rasgo fundamental es justamente que no presentan una única organización; ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan. Existe acuerdo en considerar que los autores utilizan alguna de las siguientes estructuras expositivas; descriptiva; agrupadora; causal; aclaratoria y comparativa.

En la estructura *descriptiva* se ofrece información acerca de un tema en particular. Mediante el texto del tipo *agrupador*, el autor suele presentar una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolas y relacionándolas entre sí. Es el texto en el que aparecen palabras clave como "En primer lugar (...) en segundo lugar (...) Por último (...)".

También los textos *causales* contienen indicadores o palabras clave, pero de distinto tipo: "A causa de (...); La razón por la cual (...); A raíz de (...); Por el hecho de que (...)". En estos textos el autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto.

En el texto *aclinatorio* se presenta una pregunta, un problema y se brinda además su solución (excepto en algunos textos en los que se espera que sea el propio lector quien la genere, como en los de matemáticas). A veces el interrogante se formula claramente; otras veces se utilizan indicadores del tipo: “El problema que se presenta consiste en (...): El interrogante que se plantea (...)”. En ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se está tratando.

Por último, en el texto *comparativo* se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer. Las palabras clave en este caso pueden ser: “Tal como sucedía con (...)”: “A diferencia de (...)” y otras expresiones sinónimas.

Aunque los libros que se trabajan en la escuela suelen estar integrados por narraciones y por algunas de las estructuras expositivas que hemos revisado, estos tipos de texto, como ha señalado Adam (1985), no suelen encontrarse en estado “puro” en los materiales de lectura que utilizamos en la vida cotidiana. Por ello, es interesante que la escuela no se limite ni a un tipo de textos, ni a concreciones más o menos paradigmáticas de éstos, sino que, siempre que sea posible, se trabaje con textos habituales, menos perfectos pero más reales.

Tal vez se esté usted preguntando por qué insisto tanto en torno a las distintas estructuras textuales o superestructuras. ¿Es que los alumnos deben aprenderlas? En mi opinión, lo importante es que tanto los profesores como los alumnos sepan reconocerlas, puesto que la estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación —por ejemplo, mediante las palabras clave—. Por otra parte, atender la estructura del texto permite mejorar de forma drástica la que posiblemente sea la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por todos los profesores/as: la formulación de preguntas.

Así, no se trata tanto de enseñar que esto es una narración y aquello un texto comparativo, como de enseñar lo que caracteriza a cada uno de estos textos, mostrar las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y hacer cons-

ciente al lector de que puede utilizar las mismas claves que el autor usa para componer un significado, pero esta vez para interpretarlo. Fomentar las estrategias de escritura con el fin de redactar textos distintos puede ser, sin ninguna duda, una de las mejores formas de contribuir a este objetivo.

Por ello, no es necesario “casarse” con ninguna tipología en particular; para el uso en la escuela, su utilidad recae en que nos recuerdan que estos textos existen y que hay que dar oportunidad para trabajarlos cuando se trata de aprender a leer, y de leer para aprender. Es necesario cuestionar una práctica muy extendida, que consiste en que los niños aprenden a leer determinados tipos de textos y luego se les pide que lean para aprender otros textos distintos. Por lo demás, parece claro que diversificar los tipos de escritos cuando se aprende a leer y a escribir, y cuando se utilizan lectura y escritura como medio para el aprendizaje, no es una cuestión de “progresía” o de “modernidad”, sino de realismo pedagógico y de adecuación de los medios de que se dispone para que los alumnos logren los objetivos que se persiguen. Para ello, es necesario enseñar estrategias que ayuden a comprender distintos tipos de texto. Si le parece, vamos a ocuparnos de esta cuestión.

CAJÓN DE SASTRE



estas alturas, espero que encontrar un capítulo con este título no le produzca ningún sobresalto. En este “cajón de sastre” incluiré aspectos que quedaron relegados a lo largo de la obra, insistiré en otros que me parecen esenciales, y aportaré, aunque poca, nueva información. Si bien todo ello se encuentra relacionado, porque todo tiene que ver con las estrategias de lectura, el capítulo no guarda una estructura similar a la de los anteriores; de ahí que se trate más de un cajón de sastre que de otra cosa. De todos modos, no se desanime. Aunque poco estructurada, la información que se vierta aquí no tiene por qué ser poco interesante. De hecho, podría usted considerar que a lo largo de este ca-

pítulo va a tener ocasión de utilizar de forma intencional y sistemática las estrategias que le permitirán comprender y establecer vínculos significativos entre lo que contiene y lo que usted ya sabe y ha podido construir hasta aquí.

Para ayudarlo, le adelantaré su estructura. En un primer apartado, voy a considerar las relaciones entre la forma de enseñar que en líneas generales se ha dibujado en este libro y el tema de la evaluación. El segundo apartado se ocupará de aspectos concretos de las situaciones de enseñanza/aprendizaje de la lectura que, a mi juicio, conviene resaltar. El tercero y último apartado lo dedicaré a señalar la pertinencia de considerar la enseñanza de la lectura como una cuestión compartida, de proyecto curricular de centro.

LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA

Aunque éste es un libro que debería ocuparse de las estrategias de lectura y de su enseñanza, considero necesario pronunciarme sobre su evaluación; no tanto con el objetivo de abordar una discusión en profundidad sobre ese espinoso tema, cuanto con el de hacer ver sus conexiones con una cierta manera de enfocar la educación.

Siguiendo a numerosos autores, hemos considerado en otro lugar (Miras y Solé, 1990) la evaluación como:

“Una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo.” (pp. 420.)

Esta actividad puede encontrarse presente en diferentes puntos del proceso de enseñanza/aprendizaje, y también, por supuesto, si dicho proceso se articula alrededor de las estrategias de lectura. Así, encontramos la *evaluación inicial*, a través de la cual obtenemos información sobre el bagaje con que un

alumno aborda la actividad de lectura: la *evaluación sumativa*, al final del proceso, a través de la cual podemos establecer un balance de lo que el alumno ha aprendido; y la *evaluación formativa*, que nos informa del desarrollo del propio proceso y nos permite intervenir en él para irlo ajustando progresivamente.

Sin entrar en detalles acerca de la definición y clasificación propuestas, señalaré que los tres tipos de evaluación no son excluyentes, sino complementarios, y que en todos los casos se encuentra presente, aunque con matices diferentes, una dimensión reguladora, en el sentido de que proporcionan informaciones que permiten ir ajustando las características de los procesos de aprendizaje con las características de la enseñanza.

Le ruego que recuerde ahora lo que decíamos en los capítulos 4 y 6 acerca de los principios generales que desde una óptica constructivista guían la enseñanza de estrategias de lectura, y la caracterización que hemos realizado de las tareas de lectura compartida. Lo que en síntesis se propone, para enseñar, es partir de donde está el alumno, asegurar que la tarea de aprendizaje constituya un reto a su alcance, intervenir de tal modo que se pueda facilitar la ayuda necesaria y constatar que progresivamente puede usar con competencia las estrategias enseñadas de forma autónoma. Verá como los tres tipos de evaluación a que nos acabamos de referir, aunque de distinto modo, desempeñan un papel determinante en el proceso de enseñanza.

En la perspectiva que hemos adoptado, la evaluación inicial es la que nos permite conocer los conocimientos previos con que el alumno va a abordar una situación de lectura, e inferir lo que podrá o no podrá hacer con lo que nos proponemos enseñarle. La información que nos proporciona es esencial, y puede conducir a tomar decisiones de muy distinto tipo: desde seguir adelante con el plan previsto, hasta rechazarlo por completo, pues inferimos que la distancia entre aquellos conocimientos y lo que proponemos es demasiado dilatada como para asegurar la realización de un aprendizaje significativo. Con todo, lo más probable es que el acceso a los conocimientos previos de los alumnos, a sus expectativas e intereses, así como a lo que inferimos que se encuentra a su alcance, nos lleve a articular algún tipo de intervención que asegure que el alumno pueda “enganchar” de entrada con el proceso, como medio para ir un poco más allá de donde se encuentra a lo largo de tal proceso.

Por su parte, la evaluación formativa es inherente a la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza que hemos adoptado en esta obra. Si piensa un poco en ello, verá que la única forma de intervenir de manera ajustada, teniendo en cuenta a la vez lo que el profesor se propone y el proceso de construcción del propio alumno —que por supuesto no es independiente de lo que hace el profesor—, consiste en evaluar continuamente lo que está pasando a lo largo de la situación de enseñanza y aprendizaje en que tiene lugar dicho proceso. Evaluar, es decir, obtener informaciones pertinentes acerca de la situación (observarla, observándose a sí mismo y el resultado de la propia actuación) que permitan al profesor emitir un juicio sobre el desarrollo de la misma (“funciona como había previsto... este alumno se descuelga... esto no acaba de quedar claro... es demasiado sencillo... no entienden nada de lo que estoy diciendo...”) con el fin de tomar decisiones al respecto (“continúo interviniendo de este modo... voy a ver qué ocurre, por qué se ha perdido este chico... recapitulo e intento exponer lo que me parece fundamental, a ver si así se entiende... hago una propuesta un poco más retadora... más vale que me pare e intente comenzar de otra manera...” etc.).

Dicho —o mejor, escrito— de esta forma, tal vez le pueda parecer algo muy complejo. Bueno, en realidad ya convinimos en que enseñar bien no es en absoluto sencillo, y que obviar su dificultad es propio de planteamientos restrictivos y simplistas sobre la educación. La evaluación formativa tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza y constituye, en nuestra perspectiva, un componente esencial de la instrucción, luego no es extraño que llevarla a cabo resulte complicado. Sin embargo, es cierto que de una forma intuitiva y quizá poco sistemática muchos profesores proceden de este modo en mayor o menor grado, dado que contrariamente no podrían ir adaptando su intervención a lo que va surgiendo en el contexto educativo.

Desde el punto de vista de la enseñanza, podríamos decir que la evaluación formativa forma parte de aquélla. Sin embargo, desde el punto de vista de la propia evaluación, la información que proporciona la propia situación de enseñar suele ser ampliamente menospreciada por los profesores, quienes parece que “no se fían” de sus propias observaciones cuando tienen que evaluar la competencia lectora de sus alumnos, y recurren entonces a todo tipo de pruebas que consideran revestidas de mayor objetividad.

Llegados a este punto, deberíamos proceder a reflexionar en el siguiente sentido. Por una parte, es cierto que una concepción simple de lo que es la lectura y acerca de los medios que hay que poner para enseñarla, conducen a una práctica uniforme y estática, que no favorece la observación del profesor sobre el proceso que gestiona. Además, la afirmación anteriormente realizada concerniente a la observación y evaluación intuitivas a que proceden los profesores, no debe ser leída necesariamente en términos, además, de intencionalidad. Ello puede explicar que aunque tengan cotidianamente información sobre el proceso que siguen sus alumnos, no dispongan de ella de forma sistemática a la hora de realizar una acreditación de sus progresos —evaluación sumativa— porque no la consideran *importante*.

Pero, por otra parte, adoptar una manera de enseñar como la que en líneas generales se propone en este libro, requiere necesariamente de la observación de los alumnos. Esta información es *importante* para poder enseñar, y los profesores deberían entender que es también *la más importante* para evaluar, tanto formativa como sumativamente. Antes de justificar por qué es *la más importante*, déjeme señalar una curiosa paradoja. Resulta que muchos profesores utilizan para “enseñar” estrategias de comprensión lectora lo que en realidad constituyen estrategias de evaluación de lo que se ha comprendido —como las preguntas poslectura que vimos en capítulos anteriores, especialmente cuando no se enseña a utilizar esta estrategia para que contribuya a la comprensión—. Sin embargo, cuando necesitan evaluar, no utilizan los datos que les ofrece la misma tarea de enseñanza, datos que pueden ser poco estructurados y asistemáticos, pero que se desprenden de situaciones de lectura más “naturales” —en el sentido de no estar sujetas a la presión del contexto evaluador— y en las que es posible tener en cuenta un amplio número de criterios para llevar a cabo la evaluación. Comparto en términos generales la idea de Pearson y Johnson (1978), según la cual un profesor que articule verdaderas actividades de enseñanza de estrategias de lectura, y que asuma su responsabilidad en su desarrollo, interviniendo para asegurar el aprendizaje de los alumnos, no necesita articular actividades específicas de evaluación, dado que las primeras le proporcionan una visión muy ajustada de la situación real de sus alumnos, y puede, por tanto, utilizarla para acreditar su aprendizaje.

En definitiva, tal y como hemos caracterizado la enseñanza de la lectu-

ra, parece claro que el acceso al bagaje con que los alumnos la abordan (evaluación inicial) es indispensable para saber de dónde parten y para calcular la distancia que deben observar las actividades que les son propuestas, con el fin de asegurar la mayor significatividad posible de los aprendizajes que va a realizar.

Por otra parte, la consideración de las actividades de enseñanza como “tareas de lectura compartida” en las cuales profesor y alumnos interactúan, cada uno desde su nivel para lograr el traspaso progresivo de la competencia de uno a otros, requiere que el primero adopte una actitud receptiva, que sea sensible a lo que ocurre a lo largo del proceso con la finalidad de ajustar su propia intervención. Esa receptividad se traduce en la observación continua que realiza y en las decisiones que va tomando y que regulan y ajustan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Podemos afirmar, en este sentido, que la evaluación formativa es inherente a dicha forma de enseñar. Como hemos señalado en otro lugar (Miras y Solé, 1989), algunas condiciones favorecen, en la planificación y en la intervención didácticas, la presencia de la evaluación formativa:

- La existencia de unos objetivos claros para la tarea de lectura que se propone, objetivos que funcionan como referentes para interpretar los avances de los alumnos en relación a ella, —y los obstáculos que encuentran.
- La puesta en práctica de secuencias didácticas que requieran la actividad conjunta del profesor y los alumnos en torno a la lectura, secuencias en las que aquél puede seguir de cerca el proceso que éstos realizan.
- La posibilidad de organizar el aula y de proponer tareas y actividades diversificadas, de manera que el profesor pueda disponer de momentos para observar a algunos alumnos más directamente mientras otros trabajan con mayor autonomía. Ello se facilita si en la clase se han instaurado unos ciertos hábitos de trabajo —en relación al acceso al material, de orden, etc.— que descargan al profesor de una intervención intensa y continua para asegurar la adecuada gestión del proceso.

Todo ello, por supuesto, en el marco de unas ideas más o menos elaboradas sobre lo que significa aprender y sobre el papel que tiene la enseñanza para que se produzca dicho aprendizaje. Sin ese marco, es muy difícil —por no decir imposible— saber qué observar y cómo interpretar lo observado.

La observación de la que estamos hablando, como medio privilegiado para acceder a las informaciones sobre las que se basa la evaluación formativa, no debería ser asimilada a una actitud en esencia contemplativa; tan interesante es fijarse en lo que hacen los alumnos cuando trabajan independientemente o en pequeños grupos como observar lo que ocurre a raíz de una nueva propuesta, una aclaración, una directiva o una sugerencia realizada por el propio profesor. Al proceder de ese modo, éste obtiene una valiosa información, no sólo acerca del proceso que sigue el alumno, sino sobre cómo recibe la ayuda que se le proporciona y respecto de su pertinencia.

- La intención de utilizar las informaciones que se obtienen en la situación de enseñanza como instrumento de reflexión sobre la práctica y para proceder a evaluarla. Esa finalidad puede conducir, entre otras cosas, a una mayor sistematización en la recogida de datos y a su plasmación en hojas de registro, pautas, etc., lo que sin duda contribuiría a que los profesores confiaran en mayor medida en sus propias observaciones para acreditar el nivel de las adquisiciones de sus alumnos.

Por último, en lo que se refiere a acreditar el aprendizaje realizado (evaluación sumativa), creo necesario insistir en el hecho de que, enseñando de una cierta forma, se dispone de una valiosa información para establecer el balance de lo aprendido. Dado que además esta información proviene de situaciones habituales de lectura en la clase, podemos convenir en que posee unas características de fiabilidad y de continuidad en el tiempo que difícilmente se encontrarán en una situación de examen o de control. En esta última accedemos a una información más puntual, que además puede estar mediatizada por la ansiedad que despierta la prueba, y la percepción de un contexto competitivo (piense, por ejemplo, en lo que ocurre cuando se evalúa la “lectura en voz alta”: es bastante probable que los niños cometan más errores el día que toca evaluación que cuando leen todas las mañanas en clase).

Puede ser, sin embargo, que por distintas razones, los profesores se vean en la necesidad de proceder a evaluaciones de tipo más puntual —porque quieren sentirse más seguros, porque en el centro se ha decidido de este modo, etc.—. En estos casos, resulta a mi juicio necesario contrastar la información obtenida en las situaciones de control o de examen con la que procede de las observaciones, planificadas o intuitivas, que se desprenden de las situaciones de enseñanza en que los mismos alumnos han participado. Así como la propuesta de basar la acreditación (evaluación sumativa) de los estudiantes en el balance que permite establecer la práctica de una evaluación formativa no debe ser leída como una negación de la acreditación en sí misma, pronunciarse respecto de ésta no debería asimilarse a emitir juicios exclusivamente sobre los resultados obtenidos en una situación puntual.

ENSEÑAR Y EVALUAR: CRITERIOS PARA EVALUAR FORMATIVAMENTE

En el contexto de las consideraciones precedentes, creo que puede ser útil exponer los criterios que hay que tener en cuenta cuando se trata de evaluar la lectura. La reciente aportación de Colomer y Camps (1991) resulta en este sentido de utilidad. Las autoras parten de una definición de Johnson (1990), para quien el objeto de la evaluación debe ser “el grado de integración, inferencia y cohesión con que el lector integra la información textual con la previa”; teniéndola en cuenta, y apoyándose en lo que supone el proceso de lectura. Colomer y Camps señalan los aspectos sobre los que es necesario obtener información, así como algunas situaciones susceptibles de proporcionarla (aunque me he permitido algunas modificaciones, creo que lo que sigue respeta la propuesta de las autoras):

- Sobre la actitud emocional con que el lector se enfrenta a un texto. Ello incluye el interés que muestra, su disposición a implicarse en la tarea, el grado en que se siente seguro para abordarla. Evaluar este aspecto remite a la observación que el profesor realiza respecto de las reacciones de los niños frente a la propuesta de una actividad de lectura y a las que se producen durante ella.

- Sobre el grado en que la lectura que realiza se adecua a los objetivos que con ella se persiguen. Cabe recordar aquí las distintas finalidades con que un lector puede abordar un texto y los distintos tipos de lectura (más superficial, más precisa: focalizando determinadas informaciones y despreciando otras) que en consecuencia se llevan a término. Para evaluar esta adecuación, es necesario conocer el objetivo de lectura de que se dota el alumno y fijarse en la forma como procede a leer; los alumnos más expertos podrán además informar, tras la lectura, de los fragmentos o párrafos que les han resultado útiles para el objetivo marcado.
- Sobre el grado en que el alumno puede manejar las fuentes escritas, lo que implica en qué medida sabe dónde y cómo buscar ciertas informaciones. En un sentido, será necesario ver el grado en que un alumno sabe situarse ante los textos que lee, utilizando los índices y marcas del propio texto que pueden facilitar su lectura. En otro sentido, este criterio remite al grado en que los alumnos pueden buscar y encontrar los textos susceptibles de proporcionar una información deseada.
- Sobre el proceso de construcción del significado. Para evaluar este aspecto, núcleo del proceso de comprensión, Colomer y Camps señalan la necesidad de prestar atención a las diversas operaciones implicadas en él: utilización del conocimiento previo en la realización de inferencias; uso adecuado de las señales del texto; integración de la información en una visión de conjunto que remita a la estructura de significado del texto; resumen de lo leído. El acceso al conocimiento previo de los alumnos, mediante las indicaciones que se propusieron en el capítulo 5, y las tareas de lectura compartida, en las cuales profesor y alumnos preguntan, solicitan aclaraciones, recapitulan o resumen y establecen predicciones, constituyen fuentes de información privilegiadas para evaluar este aspecto. La capacidad que muestran los alumnos para encontrar individualmente las ideas principales de un texto y para resumirlo, funcionan también como claros indicadores del nivel en que han comprendido.
- Sobre el grado en que el lector controla su propio proceso de comprensión, lo que puede traducirse en qué medida puede percatarse de los problemas o errores de comprensión en que incurre y en la posibilidad de utilizar di-

versos recursos para subsanarlos. Las tareas de lectura compartida en situaciones habituales y el uso de materiales preparados en la lectura individual —con errores, lagunas, incoherencias— pueden aportar la información que permitirá evaluar este aspecto. El fomento de la autoevaluación es, sin duda, clave cuando se pretende que el alumno controle y se responsabilice de su propio proceso de enseñanza. El uso de fichas sencillas de autoevaluación, como las que propone Jolibert (1984, citado por Colomer y Camps, 1991), y la facilitación de criterios que permitan a los alumnos reflexionar sobre su propio proceso y el resultado obtenido son de gran utilidad.

- Sobre la oralización de la lectura y la velocidad lectora. La información sobre estos aspectos es fácil de obtener, pero difícil de interpretar, lo que complica su evaluación. Ambos se ven muy condicionados por la propia situación de evaluación, por la dificultad intrínseca de los textos, por el grado en que son comprendidos por el lector. Por esta razón, considero que hay que cuestionar una extendida práctica a través de la cual se procede a evaluarlos en situaciones muy puntuales, sin que se contraste lo que en ellas se observa con lo que ocurre cuando los niños leen en voz alta en clase un texto que previamente han trabajado y preparado sin encontrarse sometidos a la presión de una situación de control.

Como puede verse, no se trata tanto de buscar situaciones específicas de evaluación como de intentar que las situaciones de enseñanza/aprendizaje puedan proporcionar la información necesaria para evaluar. Para evaluar a los alumnos, durante su proceso, averiguando no sólo si fallan o si tienen éxito, sino cuándo, en qué e intentando inferir el porqué. Pero para evaluar también la propia intervención, la enseñanza, para adecuarla progresivamente, para adaptarla, modificarla y enriquecerla. Éste, y no otro, es el sentido global de la evaluación de la enseñanza de la lectura.

LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA

A lo largo de los capítulos precedentes he intentado esbozar las que considero líneas directrices de una práctica educativa cuyo objetivo sea ayudar a los alumnos a disfrutar leyendo y a utilizar la lectura como instrumento privilegiado en la construcción de conocimientos. No es un método, y por lo tanto no podemos hablar ni de una secuencia fija que deba seguirse en todos los casos, ni de unos momentos privilegiados —en el transcurso de la historia escolar de los alumnos— para dedicarse a unos u otros contenidos de lectura. Mi intención es que este libro contribuya a concretar un marco de referencia desde el que sea posible diseñar, llevar a la práctica y evaluar la enseñanza de la lectura en el contexto de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica.

Como ya he podido comentar, resulta imprescindible adecuar lo que aquí aparece a cada situación concreta: no es lo mismo trabajar la lectura en el Ciclo Inicial de Primaria, que en un área curricular de la Enseñanza Secundaria Obligatoria; no es lo mismo en Infantil que en la Universidad. Pero además, las situaciones de enseñanza difieren aún en función de otros variados factores, de tal modo que podemos afirmar que cada una de ellas es única e irrepetible, sin que por ello disminuya la tendencia a homogeneizar los medios que se disponen para lograr los fines que persiguen.

Romper esa tendencia homogeneizadora puede parecer difícil, pero es la única solución coherente para articular una enseñanza adaptada, susceptible de ayudar al proceso de construcción personal que es la esencia del aprendizaje. Nadie, ni nada, puede sustituir al profesor en esa tarea. Los materiales curriculares, la colaboración con otros profesionales (psicólogos, pedagogos, formadores especializados), las obras, como las que tiene en sus manos, pueden aspirar a lo sumo a contribuir a llevarla a cabo de la mejor manera posible; potenciando la capacidad de enseñar del profesor y la de aprender de los alumnos, de tal modo que las situaciones didácticas sean a la vez eficaces y gratificantes para todos los que en ellas intervienen.

Desde esta perspectiva, me gustaría comentar ahora algunos aspectos que pueden ayudar a realizar la adecuación de la que antes hablaba. Considero necesario, en primer lugar, referirme a la ubicación de las estrategias de lectura que hemos ido revisando a lo largo de la escolaridad. Más allá de los condicionantes que sin duda existen —acceso progresivo a la autonomía en la interpretación de los textos; construcción de la capacidad para razonar sobre el propio conocimiento, y otros— y que invitan a situar adecuadamente nuestras expectativas respecto de lo que podemos esperar en cada caso, considero que es necesario proceder a un cambio de perspectiva. Me refiero al hecho de que en términos educativos es bastante frecuente esperar a que los alumnos dispongan de una pretendida madurez para presentarles determinados contenidos de aprendizaje.

Desde una óptica constructivista, como la que se defiende en este libro, dicha creencia adquiere unos matices determinados. Es por supuesto necesario tener en cuenta la competencia general de los alumnos (capacidades cognitivas, de equilibrio personal, conocimientos previos), competencia que funciona como *punto de partida* y que permite establecer unas expectativas y una intervención ajustada respecto de lo que —y para lo que— intentamos conseguir. Sin embargo, no hay que olvidar que la competencia es algo que se crea, que se construye. De este modo, más que “esperar” a que el alumno dé indicios de lo que puede hacer, convendría más preguntarse acerca de lo que es capaz, y sobre qué podemos hacer para ayudarlo a incrementar sus posibilidades, para hacerle más competente y autónomo.

En el caso de la lectura, y en una visión amplia de los procesos cognitivos que a ella subyacen, ello equivale a adoptar también una visión amplia de los procesos educativos que conducirán a su dominio. Durante mucho tiempo hemos visto la actividad de leer como una secuencia en la que el aprendiz pasa por unas fases que podríamos caracterizar más o menos como sigue: 1º el niño no sabe nada sobre la lectura (= no sabe el código); 2º el niño aprende el código (= mecanismo); 3º el niño ya puede comprender (= misterio). Esta secuencia, simplemente, no se sostiene, porque: 1º el niño sabe cosas pertinentes sobre la lectura aunque no sepa el código (= conocimientos previos relevantes); 2º el niño puede apoyarse, si se le deja, en esos conocimientos para aprender la lectura (= se enseña y se aprende a comprender, y se enseña y se aprende

el código en actividades significativas de lectura); y 3º, el niño puede aprender a utilizar la lectura como medio de aprendizaje y de disfrute (= situaciones de enseñanza específicamente dirigidas a tal fin).

El cambio de perspectiva que un poco antes reclamaba reposa en una combinación de lo que actualmente sabemos acerca de la lectura y de lo que sabemos también acerca de los procesos de aprendizaje y de la función que en ellos tiene la influencia educativa. Ya quedó establecido en el capítulo 3 que no tiene ningún fundamento asimilar el desconocimiento de las leyes de correspondencia con el desconocimiento acerca de la lectura. Hemos visto también que las actividades de lectura compartida pueden ser puestas en práctica cuando los alumnos todavía no dominan los aspectos de descodificación. Por otra parte, a un determinado nivel, podemos trabajar las distintas estrategias que han sido tratadas en este libro desde etapas muy iniciales de la lectura. Claro que un estudiante universitario mostrará —¡al menos debería ser así!— mayor competencia y autonomía para realizar un resumen que un alumno del Ciclo Inicial. Pero es seguro que éste, si recibe la ayuda adecuada, podrá resumir un texto a su nivel; y lo que es más importante, si recibe esa ayuda, podrá luego resumir por su cuenta.

No sé si lo habré conseguido, pero a lo largo del libro he intentado ofrecer elementos para que el lector, usted, pueda construir una idea de la lectura como un proceso de construcción lento y progresivo, que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada. No vamos a esperar que los alumnos aprendan lo que no se les ha enseñado, ni vamos a esperar que lo aprendan de una vez y para siempre cuando se les enseña. Simplemente se trata de hacer con la lectura lo que se hace con otros contenidos de la enseñanza; mostrar cómo los maneja un experto, diseñar situaciones en las que el aprendiz pueda aproximarse progresivamente a ese manejo y ayudarlo para que, partiendo de donde se encuentra, pueda ir cada vez un poco más allá, en el sentido del dominio autónomo.

Las afirmaciones que se han hecho en capítulos precedentes se encaminaban justamente hacia esa finalidad. No es necesario hacer recapitulaciones en este “cajón de sastre”, aunque tal vez valga la pena señalar lo más general:

- Aprender a leer significa aprender a encontrar sentido e interés a la lectura. Significa aprender a encontrarse competente para la realización de tareas de lectura y a sentir la experiencia emocional gratificante del aprendizaje.
- Aprender a leer significa también aprender a ser activo ante la lectura, tener objetivos para ella, autointerrogarse acerca del contenido y acerca de la propia comprensión. En definitiva, significa aprender a ser activo, curioso y a ejercer un control sobre el propio aprendizaje.
- Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de los textos escritos. Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación, que consiste en que los alumnos aprendan a aprender.
- Aprender a leer requiere que se enseñe a leer. El modelo de lector que ofrece el profesor, y las actividades que propone para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura no son un lujo, sino una necesidad.
- Enseñar a leer exige la observación activa de los alumnos y de la propia intervención, como requisitos para establecer situaciones didácticas diferenciadas, susceptibles de adaptarse a la diversidad inevitable del aula. Ello supone la renuncia a los estereotipos y a las secuencias homogéneas (al «café para todos», todos los días) en beneficio de una práctica educativa coherente en el contexto en que se construye (es el «desayuno a la carta» en una amplia variedad de menús).
- Enseñar a leer, como otras cosas, es una cuestión de compartir. Compartir objetivos, compartir tareas, compartir los significados que se construyen en torno a ella. Sin embargo, en esa actividad compartida, la responsabilidad es distinta para el profesor y los alumnos, pues el primero puede ponerse al nivel de los segundos, para ayudarles a aproximarse a los objetivos que se persiguen.

- Promover actividades significativas de lectura, para las que tenga sentido —y los alumnos lo vean— el hecho de leer, es una condición necesaria para lograr lo que nos proponemos. Promover actividades en las que los alumnos tengan que preguntar, predecir, recapitular para sus compañeros, opinar, resumir, contrastar sus opiniones respecto de lo leído, fomenta una lectura inteligente y crítica en la que el lector se ve a sí mismo como protagonista del proceso de construcción de significados. Estas actividades pueden proponerse desde el inicio de la escolaridad, a partir de la lectura que realiza el maestro y de la ayuda que proporciona.
- Reflexionar, planificar y evaluar la propia práctica en torno a la lectura constituyen requisitos para optimizarla, para modificarla cuando sea necesario y en el sentido conveniente. Tan poco útil resulta la rutina impermeable a los múltiples factores y variables que intervienen en el desarrollo de las situaciones educativas, como el cambio compulsivo, poco reflexionado, provocado por adscripción más o menos pasajera a modas o tendencias. En la práctica educativa, los cambios de verdad, por lo general, poseen más características de prudencia, reflexión y persistencia que de espectacularidad; no ocurren en el vacío, sino que se apoyan en lo que ya forma parte de esa práctica y responden a una insatisfacción con algunos de sus componentes que conducen a interrogarse sobre la posibilidad de modificarlo. Es a veces un proceso lento, pero imparable, pues un cambio bien integrado suele provocar la necesidad de continuar revisando.
- Enseñar la lectura en el sentido descrito es un asunto que trasciende a cada profesor individual. Entendámonos: quiero decir que con ser necesario que los profesores puedan analizar su práctica desde determinados parámetros y articularla teniéndolos en cuenta, ello no es suficiente para asegurar que la acción educativa que reciben los alumnos en torno a estos contenidos considere los rasgos de coherencia y continuidad que entre otras cosas caracterizan una enseñanza de calidad. La lectura debe ser abordada como una cuestión de equipo, en los ciclos, en las etapas y en los centros.

Anexo III

Capítulo 3

¿Qué situaciones de lectura?

¿Qué textos?

¿Qué formas de lenguaje escrito?

JOLIBERT, JOSETTE:

Formar niños lectores de textos. Bs. As., Hachette, 1992.

En nuestros cursos no hay manual de lectura y no se hace más la clásica sesión de lectura todas las mañanas al llegar a la escuela.

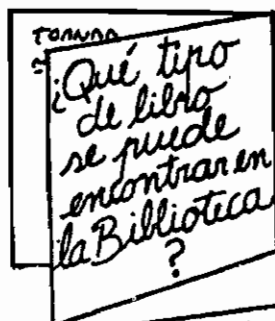
Entonces ¿qué hacemos? Simplemente, naturalmente leemos en todo momento durante el día *en función de la vida de la clase y de la escuela, y de los proyectos de curso.*

Es esto lo que llamamos situaciones “de veras” de lectura. No leemos para aprender a leer; leemos siempre por un interés inmediato. La vida cotidiana está llena de ocasiones para leer y nuestro problema es más bien el de encontrar tiempo de hacerlo que el de “encontrar textos”.

Daremos muchos ejemplos desordenadamente, tratando de clasificarlos solamente según su objetivo principal.

Leemos:

- para responder a la necesidad de vivir con los demás, en la clase y en la escuela,
- para comunicar con el exterior,
- para descubrir las informaciones que necesitamos,
- para hacer (jugar, fabricar, llevar adelante un proyecto-empresa),
- para alimentar y estimular la imaginación,
- para documentarse en el marco de una investigación de ciencias naturales.



Tienes 2 posibilidades
 Osea: buscar directamente
 en los estantes donde los
 libros están ordenados por temas

- de 0 a 199: Enciclopedias y generalidades
- de 200 a 299: religiones
- de 300 a 399: contaminación, oficios, nazismo...
- de 400 a 499: gramática y lenguaje
- de 500 a 599: la tierra, los volcanes, los planetas, los animales...
- de 600 a 699: el cuerpo humano, la electricidad, los trenes, los aviones, el petróleo, la cocina, las industrias
- de 700 a 799: la pintura, la escultura, la arquitectura, los trabajos manuales, el circo, el cine, los deportes, y los juegos
- de 800 a 899: la poesía, el teatro, el humor.
- de 900 a 999: la historia (los Egipcios, la edad media...), geografía de todos los países del mundo



Para inscribirse
 en la sección "jóvenes"
 de la Biblioteca se necesita:

- ★ Tener menos de 14 años
- ★ Tener 4 francos
- ★ Tener una autorización firmada por los padres
 tener un recibo de arriendo o de gas
 o de electricidad

El préstamo de libros es gratuito

Horas de atención

■ en periodo escolar

- martes } de 16 a 19 hrs
- jueves } de 16 a 19 hrs
- viernes } de 16 a 19 hrs
- miércoles de 10 a 12 hrs y de 13 a 19 hrs
- Sábado de 10 a 12 hrs y de 13 a 18 hrs.

■ durante los feriados

- martes } de 13 a 19 hrs.
- jueves } de 13 a 19 hrs.
- viernes } de 13 a 19 hrs.
- miércoles de 10 a 12 hrs.
y de 13 a 19 hrs
- Sábado de 10 a 12 hrs de 13 a 18 hrs

3.1. LEEMOS PARA VIVIR CON LOS DEMÁS EN EL MARCO DE UNA VIDA COOPERATIVA

En la clase misma

Nos referimos permanentemente a los escritos:

- que rigen la vida cotidiana:
 - cuadro de presencias y ausencias,
 - cuadro de inscripciones para almorzar en el casino escolar,
 - cuadro de responsabilidades,
 - inscripción en los talleres,
 - observación del tiempo,
 - calendario,
 - reglas de convivencia (evolutivas...)
- que rigen los proyectos de trabajo:
 - programación de la jornada,
 - proyectos semanales o mensuales,
 - proyectos de aprendizaje anuales,
 - asuntos tratados en la reunión cooperativa semanal.

En la escuela

Las solicitudes son cotidianas:

- La profesora de 2º básico nos invita a su cumpleaños, a través de una carta.
- Queremos saber por qué el director le manda una carta a los padres: "Hay piojos".
- A raíz de un accidente, los 2º básicos redactan un reglamento del recreo y lo envían a los 1º básicos. Estos toman conocimiento del reglamento, lo discuten y lo pegan en el patio.
- Los 4º básicos prepararon un espectáculo para la Pascua "El misterio de Noisy-sur-Mer": envían una gran carta de invitación a los 1º básicos.

- Tomamos conocimiento de la forma de utilización del Centro de Documentación de la escuela a través de sus "Instrucciones para el uso".
- Los 3º básicos pegaron en el patio una convocatoria para dirigirse a la "comisión-diario" con el fin de elaborar el próximo número. Lo leemos y escogemos nuestros delegados.
- Leemos "el pasaporte para la biblioteca" que nos ha enviado la biblioteca municipal antes de que nosotros vayamos.
- Leemos los informes de las decisiones tomadas en el consejo de escuela adonde nosotros mandamos nuestros delegados.
- Etcétera.

3.2. LEEMOS PARA COMUNICARNOS CON EL EXTERIOR

Con las familias,
la ciudad, el barrio, el pueblo,
escuelas distantes.

- Una mamá nos envía un parte de nacimiento.

*Jean-François y María Laura
tienen la alegría de anunciarles el nacimiento de*

Nathalie

el 4 de diciembre de 1982

*Marie-jeanne y Jean-Charles Bonnet
31, residencia de Tournelles
95270 Luzarches*

- Otras nos envían recetas de tortas.
- La Municipalidad envía un volante que anuncia una manifestación local (loto).

EL 5º GRAN LOTO ORGANIZADO POR LA CAJA DE ESCUELAS SE REALIZARÁ EL SÁBADO 20 DE FEBRERO DE 1982 A PARTIR DE LAS 2030 HRS EN LA SALA "ARTÍSTICA" FRENTE A LA IGLESIA.
 HABRÁ NUMEROSOS LOTES DE PREMIOS USTEDES ESTÁN CORDIALMENTE INVITADOS LA CAJA DE ESCUELAS

- La oficina cultural de la ciudad envía a todas las clases un afiche anunciando las películas para niños de los miércoles¹.
- El diario de la escuela de Villiers-le Sec llega por correo a nuestra escuela y los niños se precipitan sobre él para leerlo, para ver cómo está hecho, para ver elementos de referencia que les permitan hacer el diario de ellos.
- En el diario de clase que llega de Brest, cada niño lee primero el artículo o el texto escrito por su corresponsal.

¹ En Francia las escuelas no tienen clases los días miércoles por lo cual la TV y los cines transmiten variados programas infantiles.

- En el paquete que mandan los corresponsales, cada uno encuentra su carta y luego todos nos agrupamos alrededor de la carta colectiva que nos cuenta lo que pasa en la clase de nuestros amigos.
- En un 1º/2º básico, los 2º redactan un telegrama con ocasión del matrimonio de Patrick, el profesor de los corresponsales (ver página siguiente). Los 1º básicos quieren saber lo que han escrito los 2º básicos.
- El veterinario responde nuestras preguntas sobre la alimentación del conejillo de Indias.
- Los bomberos nos dan una entrevista.
- El dentista nos manda documentación a la oficina de turismo, algunos folletos.
- Etcétera.

Muchas de estas situaciones de lectura dan origen a producciones de textos (se responde a la carta individual o colectiva, al parte de nacimiento, se escribe una historia acerca de "los piojos") o han sido precedidas de solicitudes escritas.

3.3. LEER PARA DESCUBRIR LAS INFORMACIONES QUE SE NECESITAN

- El menú semanal del casino.
- Para el rincón de crianza queremos un conejillo de Indias. Un alumno de 2º nos trae un anuncio que dice así: "Vendo conejillo de Indias angora y pelo a 10 Fr cada uno 034.94.31 Chambly".
- Para un trabajo sobre las máquinas agrícolas necesitamos llamar por teléfono a Massey-Ferguson; aprendemos a consultar una guía de teléfonos y buscar un número de teléfono.
- Buscamos en catálogos, los precios de juegos de exterior para acondicionar nuestro patio.
- Los compañeros de Brest vendrán a verlos: ellos quieren saber cuánto tiempo se demorarán en ir desde la estación de Montpamase a la estación del Norte (donde tomarán el tren para Luzarches).
- Aprendemos a leer un mapa del metro y consultamos el calendario para ver cuántos días faltan para la llegada de los corresponsales.
- Etcétera.

N° 698 TÉLÉGRAMME		Étiquettes		N° d'appel : _____	
		Taxes principales		INDICATIONS DE TRANSMISSION	
Ligne de numérotation		Taxes accessoires		Bureau de destination	
Ligne pilote		Total		N° de la ligne du P.V. : _____	
Bureau d'origine		Date		Département ou Pays	
		Mois		Mentions de service	
Services spéciaux demandés : <small>(voir sa verso)</small>		Inscrite en CAPITALES l'adresse complète (rue, n° bloc, bâtiment, escalier, etc.), le texte et la signature (une lettre par case, laisser une case blanche entre les mots).			
Nom et adresse		PATRICK LEBROY 10 BIS RUE BARBÉS			
TEXTE et éventuellement signature très lisible		29200 BREST CHER PATRICK VOUS T'EMBRASSONS TOUS POUR TON MARIAGE LES ENFANTS DE LUZARCHES			
<small>Pour avis en cas de non-reçu, indiquer le nom et l'adresse de l'expéditeur : _____</small> <small>(Ces indications ne sont transmises et lues que sur demande de l'expéditeur.)</small>					

3.4. LEER PARA HACER

Leer para jugar

- Todos los juegos que se pueda encontrar en las revistas para niños.
- La colección *Lire pour jouer* (Leer para jugar) creada por la Asociación Francesa para la Lectura (AFL).
- El juego de "roule galette" que nos envía otro 1º básico de la escuela o un juego de bolitas enviado por los corresponsales.
- Etcétera.

Leer para fabricar

- Para hacer bien la torta de cumpleaños del amigo, necesitamos leer simultáneamente:
 - la receta
 - las indicaciones escritas en los envases.
- Leemos, con los grandes, las instrucciones para montar las conejeras que nos han mandado por piezas desarmadas.
- En Trabajos Manuales, necesitamos leer las instrucciones que vienen en la ficha para hacer el juego de "la casa de la laucha".
- Etcétera.

Leer para llevar a cabo un proyecto-empresa

- El grupo encargado de comprar el alimento para el conejillo de India trae una caja de *Vito-be!*. El curso se pregunta si se puede dar el contenido al conejillo de India (y en qué cantidad). Hay que leer las indicaciones que vienen en el envase.

- Para saber cómo criar nuestros pollitos en buenas condiciones, leemos:
 - la BTJ 113,¹
 - extractos de un libro que tomamos en el Centro de Documentación (el ciclo de la vida: los pollos),
 - indicaciones sobre las incubadoras artificiales.
- Leemos diferentes artículos sacados de revistas de jardinería para responder a nuestra pregunta: ¿“Qué plantas pueden crecer en nuestra clase?”.
- Encontramos informaciones en la BTJ 198² para hacer un teatro de sombras.
- Etcétera.

3.5. LEER PARA ALIMENTAR Y ESTIMULAR LA IMAGINACIÓN

Se trata de todo lo que es cuento, poesía, literatura infantil.

Los principales recursos utilizados son el rincón-lectura de la clase³, la biblioteca de escuela, la biblioteca municipal o el biblio-bus⁴ y los aportes de los mismos niños. Los niños van allí a consultar o a pedir en préstamo, álbumes, ficheros, poemas-afiches, recopilaciones diversas, revistas, historietas, etcétera.

Las actividades relacionadas con esas obras van desde la lectura individual o de a dos o tres, hasta todas las actividades que se pueden realizar en talleres o a escala de sala de clases.

¹ Biblioteca de Trabajo para Jóvenes, editada por la Cooperativa de la Enseñanza Laica del Movimiento Freinet.

² Ídem.

³ El rincón-lectura corresponde a un espacio dentro de la sala de clases donde existe una biblioteca para los niños.

⁴ El término biblio-bus se refiere a una biblioteca ambulante que es trasladada en un bus.

Las siluetas

Como teníamos un teatro de marionetas, tuvimos la idea de hacer un teatro de sombras con siluetas. Se llama silueta al dibujo de una forma (persona, rostro, objeto, etc.) del cual sólo se ve el contorno. Nuestra sombra es una silueta.

Para hacer las siluetas se requiere:

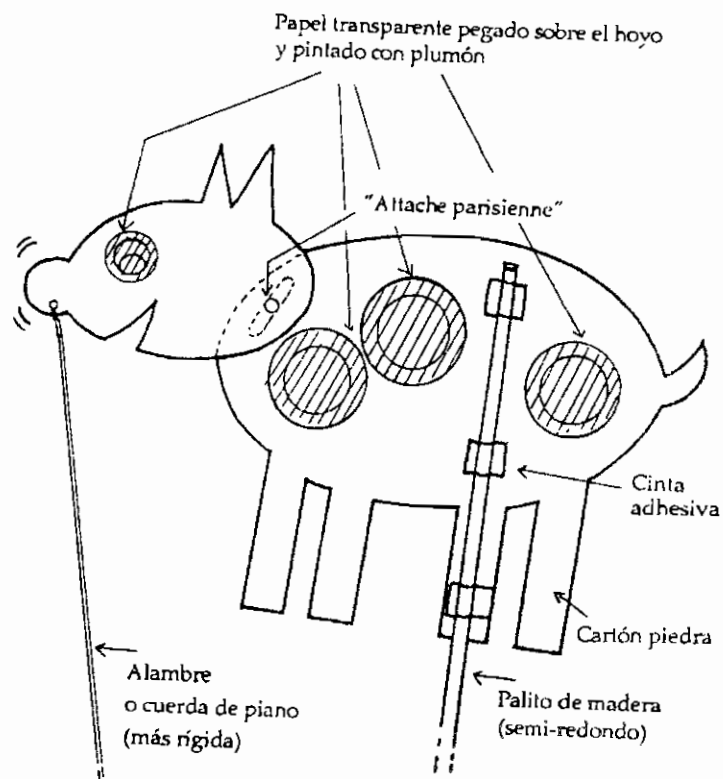
- cartón
- papel transparente (diamante, celofán)
- tijeras, “cutters”
- plumones
- cordel
- cinta adhesiva
- una perforadora
- cola fría
- palitos de madera
- un teatro de marionetas

Para fabricar una silueta, se dibuja sobre cartón una persona, un animal, un objeto... con un lápiz y luego se recorta con un cutter¹.

Se amarra un palito de madera a la silueta para sostenerla con la mano.

¹ Para los más pequeños, el “cutter” puede ser peligroso. Ellos pueden marcar el contorno primero con una punta y luego recortar con las tijeras.

Una silueta animada



3.6. LEER PARA DOCUMENTARSE

Cuando se tiene por objeto, informarse con mayor detalle sobre, por ejemplo:

- la alimentación o la germinación
- la vida en otros países
- un oficio
- la leche
- la crianza de pollos
- la nave espacial o el cohete Ariane,

o bien cuando nos preguntamos:

- por qué perdemos los dientes cuando estamos en primer año básico,
- qué sucede cuando comemos,
- qué sucede con los animales en invierno,
- cómo llegó un hermanito,
- si es porque hace frío que la luna se achica,

hacemos observaciones, recurrimos, naturalmente, a todas las personas que pueden informarnos, pero recurrimos también a toda documentación escrita útil. Así, los niños se ven enfrentados a escritos tan diversos como:

- folletos,
- afiches de información o de publicidad,
- cartas (respondiendo a nuestras demandas),
- embalajes,
- revistas (para niños o para adultos),
- revistas más o menos especializadas (por ejemplo, las B. T. o la Hulote ¹)
- obras de documentación, enciclopedias, etcétera.

NOTA: los niños los encuentran directamente, tal cual ellos son y no digeridas previamente por el profesor que podría haberlas resumido y no reproducido en una hoja mimeografiada. Las hojas policopiadas y los afiches servirán más bien para hacer la síntesis de lo que se ha aprendido y destacado juntos.

¹ Se refiere a revistas de información científico-técnica para niños, en fascículos.

3.7. ¿CÓMO UN PROYECTO GENERA SITUACIONES DE LECTURA REALES Y DIVERSIFICADAS A LA VEZ?

Algunos ejemplos:

Proyectos	Situaciones de lectura
PROYECTO: Organizar un loto con la Caja de las Escuelas ↓ Hacer afiches. ↓ Aprender a jugar loto.	Lectura de volantes. Lectura de catálogos para encontrar lotes de premio. Leer las reglas del juego.
PROYECTO: Tener un conejillo de Indias en la clase. ↓ Comprar un conejillo de Indias. ↓ Crianza del conejillo de Indias.	Leer los avisos clasificados en el diario. Lectura de documentos provenientes de las familias, de otra clase... Leer el termómetro (necesidad de tener una temperatura constante para el conejillo de Indias). Lectura del cuadro de responsabilidades. Lectura del menú (para elegir los alimentos y la cantidad que se le va a dar).
PROYECTO: Recibir a los corresponsales. ↓ Acogida en las familias. ↓ Preparación de la decoración. ↓ Preparación de una merienda. ↓ Preparación de una salida a París.	Lectura de la carta que anuncia su llegada. Lectura del calendario. Lectura del mapa del metro. Lectura de libros y de fichas de la clase de trabajos manuales. Lectura de recetas (para escoger las más fácilmente realizables). Lectura del rubro "Paseos" en un semanario de espectáculos, para encontrar informaciones sobre los "bateaux mouches" ¹ (horarios, tarifas).
ETC.	

Sin duda, la extrema variedad de situaciones de lectura y de textos citados a lo largo de este capítulo, llamará sobremedera la atención. Ellos generan una gran diversidad y flexibilidad en la organización.

En función de los textos y de los objetivos, se lee:

- solo (carta individual, poesía, álbum, libro...),
- en pequeños grupos para comunicar a los otros el producto de sus investigaciones (talleres de lectura o grupos de responsables de una tarea precisa),
- en grupo grande (afiches, cartas colectivas, cuento copiado en grande...).

Dependiendo de los soportes de lectura (que van desde el pequeño anuncio hasta el afiche, pasando por el libro), se lee sentado, de pie, acostado, en la clase, en el corredor, en la calle... En resumen, se vive...

El acercamiento al texto (su lectura) se apoya sobre un procedimiento de interrogación —completamente diferente a la decodificación— que precisaremos largamente en el siguiente capítulo.

¹ Embarcaciones de turismo que recorren el río Sena, alrededor de la Isla de la ciudad en París.

Anexo IV

Diseño original de Josep Russafa.



**Enseñar a
escribir**

LUIS MARUNY CURTO
MARIBEL MINISTRAL MURILLO
MANUEL MIRALLES TEXIDÓ¹

¹ Teberosky, A y Tolchinsky, L. (Compiladoras), MÁS ALLÁ DE LA ALFABETIZACIÓN, Bs. As., Santillana, 1995.

El objetivo de este capítulo es el de presentar una experiencia de asesoramiento psicopedagógico a profesores de lenguaje. Esta tarea de asesoramiento ha conducido a la elaboración de materiales y proyectos curriculares para alumnos de tres a ocho años de edad. Los autores han participado, junto a los profesores, en otras experiencias de innovación de la enseñanza del lenguaje escrito, con alumnos mayores (hasta los dieciséis años, límite de la escolaridad obligatoria en España en la actualidad).

Se abordarán únicamente algunas de las cuestiones que se han planteado en este proceso y que parecen interesantes para promover procesos de cambio didáctico en las escuelas, específicamente referidos al área del lenguaje y en relación con el lenguaje escrito. Estas cuestiones se agrupan en torno a tres preguntas principales:

- ¿Qué criterios resultan útiles para la preparación de actividades didácticas sobre lenguaje escrito?
- ¿Cómo organizar y dar coherencia al currículo de lenguaje escrito?
- ¿Qué consecuencias psicopedagógicas se derivan de estos cambios curriculares en el aula, en los alumnos y en el profesorado?

La tarea que se presenta se da en el contexto de los equipos de asesoramiento psicopedagógico que el sistema educativo español incluye entre los servicios de apo-

yo a las escuelas. Se trata de equipos territorializados y públicos, compuestos por psicólogos y pedagogos. Estos profesionales acuden a las escuelas, con una frecuencia aproximada de una jornada semanal. Su ámbito de intervención se extiende a la población escolar entre los tres y los dieciséis años. Estos equipos se crearon a partir de 1980, aunque desde 1970 había ya importantes experiencias de intervención psicopedagógica. En Cataluña, estos servicios se denominan *Equips d'Assesorament Psicopedagògic* (EAP). Los autores trabajan en el EAP de algunas comarcas de la provincia de Girona desde 1984.

En su origen, los servicios psicopedagógicos centran su actividad alrededor de la educación especial: tareas de evaluación de casos individuales, orientación escolar, integración en escuelas ordinarias, asesoramiento a profesores de apoyo para la educación de alumnos con dificultades, coordinación de recursos específicos para casos determinados, etcétera. Además, los equipos asesoran a los profesores en tareas consideradas complementarias a las docentes, tales como la tutoría y la orientación profesional de los adolescentes.

Los autores, entre otros profesionales, se propusieron extender su actividad hacia el conjunto de profesores y de alumnos de la escuela, a partir del trabajo de innovación didáctica en el aula ordinaria. Este proyecto se sustentaba, entre otras, en las siguientes consideraciones. Por

una parte, el esfuerzo realizado en la atención a alumnos con dificultades, en el marco de la escuela ordinaria, demuestra que la integración y normalización educativa de estos alumnos lleva a callejones sin salida si no se acompaña de cambios sustanciales en el currículo ordinario de la escuela. En esta perspectiva se considera la diversidad en el alumnado como una característica propia de todo grupo de alumnos, y no como categorización de las capacidades u otras variables. Por otra parte, como profesionales de la psicología y de la pedagogía sentíamos la necesidad de avanzar desde una incidencia de carácter periférico o marginal respecto de la escuela, hacia una intervención más decisiva en lo que constituye el núcleo de la actividad escolar: es decir, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula.

En ese acercamiento al conjunto de la población escolar empezamos por analizar los problemas relacionados con el aprendizaje inicial del lenguaje escrito, considerado un instrumento vertebrador del aprendizaje escolar.

LOS PROCESOS DE CAMBIO EN LA ESCUELA: UNA TAREA COMPARTIDA ENTRE PROFESORES Y ASESORES

La propuesta que hacemos profesores y grupos de asesores en las escuelas es la de crear un espacio de reflexión sobre la

práctica del aula ordinaria y experimentar, conjuntamente, nuevas propuestas didácticas, acerca del lenguaje escrito en este caso, dado que se han realizado experiencias en otras áreas curriculares. Esta propuesta surge como resultado de un proceso de discusión conjunta, originado por la experiencia previa de intervención psicopedagógica en las escuelas, al lado de los profesores. En este trabajo anterior se ponía en común la reflexión acerca de las dificultades de aprendizaje, acerca de las actividades habituales de aprendizaje en el aula y sus efectos, así como resultados de investigaciones psicológicas sobre la adquisición del lenguaje escrito que abrían nuevas perspectivas didácticas. Sobre esta base llega a darse una aproximación entre lo que los profesores demandan y lo que los asesores ofrecen.

La tarea se plantea a partir del análisis de actividades en el aula, a diferencia de otro tipo de intervención profesional que se centra en aspectos de formación teórica, en análisis de aspectos parciales como la organización del aula, el comportamiento de algunos alumnos, etcétera. Partimos de la hipótesis de que las relaciones entre el profesor y el grupo de alumnos, en el marco de la clase, se establecen y configuran de modo relevante a través de la actividad didáctica. Los contenidos y objetivos de la enseñanza, las ideas y actitudes del profesor y de los alumnos, se concretan en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendi-

zaje. En el análisis de este desarrollo se abrirían más posibilidades para objetivar e introducir propuestas de innovación efectiva. Las características de la actividad determinarían, en buena parte, la multitud de elementos y relaciones que se ponen en juego en las situaciones de interacción educativa.

Se acuerda la presencia del asesor en el aula durante el período de realización de la actividad, habitualmente una sesión por semana. Esta presencia se considera necesaria con el objeto de poder incorporar al análisis de la actividad aspectos que no son percibidos —o explicitados— por el profesor o por el asesor, de modo que se genera una posibilidad de aprendizaje conjunto. Posteriormente, la actividad y lo observado se analizan juntamente con el grupo de profesores implicados en la experiencia, al terminar las clases. Se procura que el grupo de profesores coincida con las formas organizativas de la escuela en cuanto a niveles, ciclos o departamentos.

Este análisis compartido incluye, entre otras, cuestiones como:

- ¿qué objetivo tenía la actividad?
- ¿qué se ha conseguido en realidad?
- ¿qué aportes de los alumnos han resultado relevantes?
- ¿en qué medida la actividad ha permitido pensar y aprender a todos los alumnos de la clase?
- ¿cómo se podría mejorar la actividad?

De este análisis surgen propuestas de nuevas actividades que, a su vez, vuelven a ser experimentadas, analizadas y evaluadas. Y así sucesivamente.

En el proceso se van incorporando nuevos elementos teóricos, resultados de investigaciones empíricas y experiencias de otros centros, contrastándolas con la propia experiencia, de modo que el grupo aprenda y surjan nuevas cuestiones más precisas. Resulta de gran valor formativo, también, la posibilidad de compartir situaciones análogas con profesores de otras escuelas del territorio.

Se procura evitar una relación que sitúe al profesor en posición pasiva. No se trata de que el asesor explique cómo hay que trabajar en la clase sino de que, juntos, profesor y asesor, se planteen problemas y se intenten soluciones. Esta relación de colaboración, de aprendizaje conjunto sobre la tarea docente, de respeto hacia la especificidad de profesores y asesores, parece fundamental. En ocasiones, sin embargo, la experiencia se ha visto dificultada porque el grupo de profesores no se ha sentido protagonista, sino, como casi siempre, mero aplicador del saber de otros.

Es preciso subrayar el carácter abierto de la experiencia de cambio didáctico. Dado que no se trata de difundir un material cerrado —un método—, cada profesor y cada escuela generan peculiaridades propias, adaptaciones y ritmos diversos. Esta característica —con sus ventajas e inconvenientes— se corresponde con

la diversidad y complejidad de las situaciones reales de intervención profesional, distintas, en este sentido, de las situaciones propias de la investigación académica.

Este tipo de experiencias de cambio didáctico —arraigadas al quehacer cotidiano de profesores y equipos psicopedagógicos en las escuelas— se viene realizando desde el año 1986. Muchas de las reflexiones y de las sugerencias que aparecen en este capítulo resultan del trabajo conjunto de un grupo de ocho asesores psicopedagógicos que ha reflexionado sobre estas experiencias y en el que se incluyen los autores. Este grupo viene interviniendo con continuidad en esta dirección, en un total de veinte escuelas en la provincia de Girona y con cerca de un centenar de profesores.

CAMBIOS EN LAS ACTIVIDADES DE LENGUAJE ESCRITO EN EL AULA

El análisis, compartido con los profesores, de las actividades tradicionales de enseñanza del lenguaje escrito, incluyendo los resultados de investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje de este dominio específico, lleva a cuestionarse, entre otros, los siguientes aspectos:

- La propia definición de contenidos y objetivos didácticos: la concepción de la lectura y de la escritura, el predomi-

nio de la enseñanza explícita de la gramática, la concepción de la enseñanza de la literatura, etcétera.

- Las secuencias establecidas para el aprendizaje, por ejemplo, desarrollar primero habilidades fonológicas y psicomotoras, antes de empezar el aprendizaje de la lectura y de la escritura; empezar por los fonemas, sílabas o palabras, después la frase y después los textos.
- El diseño de las actividades de enseñanza: actividades cerradas en las que sólo cabe acierto o error; actividades de aplicación de normas y conceptos gramaticales dados previamente.
- El papel del profesor y del alumno: la posición transmisiva en la que el profesor aporta el saber y el alumno lo recibe.

En este entorno educativo, el pensamiento personal del alumno aparece como fenómeno perturbador, puesto que rompe la lógica del “método”. Uno llega a preguntarse hasta qué punto estas actividades generan consecuencias negativas en los alumnos. Parece cierto que los alumnos se pueden sentir desconcertados ante una lógica de la enseñanza que a ellos se les escapa y que, incluso, contradice su propia lógica acerca de cómo se escribe y se lee. Los alumnos que no consiguen entrar en el método de enseñanza propuesto aparecen bloqueados: permanecen estancados a lo largo de cursos enteros, en las mismas letras, sin avanzar;

pueden empezar a escribir cualquier palabra con la letra "p" (la primera que se enseña en el método fonético mayoritario en escuelas de la zona) o pueden exhibir, orgullosos, la escritura de la palabra "pi" (pino en catalán) pero declarar que no saben escribir "pipí", "porque ésta no la hemos hecho nunca".. Otros alumnos, más sumisos quizás, aparentan saber, hacen los ejercicios tal como se requiere, leen en voz alta con velocidad adecuada, simulan la entonación, parece que entienden, pero no consiguen comprender ni producir textos con significado.

Propusimos a los profesores ensayar actividades distintas en la clase: actividades que permitan a los alumnos pensar, argumentar y discutir, que admitan diversas respuestas, que se ajusten a sus modos de aprender y que les permitan interactuar con sus compañeros y con el profesor. También debían permitir a los profesores experimentar nuevas formas de relacionarse con sus alumnos: estimular su autonomía, comprender su pensamiento, etcétera.

Partíamos, asimismo, de la necesidad de poner a los alumnos en contacto, por una parte, con situaciones que favorecieran el aprendizaje del lenguaje escrito a partir de la necesidad de comunicación. Por otra parte, otorgábamos gran importancia al contacto precoz con textos literarios. Las actividades que se proponían pretendían favorecer el desarrollo de las capacidades relacionadas con el lenguaje escrito: escuchar, hablar, leer, escribir.

LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS Y MATERIALES CURRICULARES

La experimentación de actividades alternativas, en los primeros momentos del trabajo asesor, tiene un carácter fragmentario. A menudo, se dan en paralelo a actividades tradicionales contradictorias con los fundamentos teóricos que se pretende experimentar. A medida que los profesores y nosotros mismos aprendemos y profundizamos en el sentido de las nuevas propuestas, surge la necesidad de darles un mayor nivel de coherencia y organización que permita al profesorado "dar el salto" que supone el abandonar los programas tradicionales y emprender la tarea de organizar todo un curso o un ciclo educativo de modo alternativo.

Esta etapa ha culminado recientemente con la redacción de unos *Materiales Curriculares* para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años. Este texto, subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia español, está en proceso de publicación. Se inscribe en el marco de la Reforma Educativa emprendida en España y de las propuestas curriculares aprobadas para esta Reforma.

En los *Materiales Curriculares* se presenta una propuesta de sistematización de los contenidos curriculares referidos al lenguaje escrito. Los *Materiales* incluyen orientaciones didácticas precisas para el desarrollo de estos contenidos, así como criterios de secuenciación de los conteni-

dos y propuestas de evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por último, se ofrece un volumen importante de propuestas de actividades y de organización de la actividad.

Mostraremos a continuación algunas de las decisiones que hemos ido adoptando en relación con las dos primeras cuestiones planteadas al inicio del capítulo. En primer lugar, nos referiremos a algunas opciones relacionadas con la selección y el diseño de actividades de lenguaje escrito y con la organización de los diversos textos que se utilizan en toda actividad de lenguaje escrito. En segundo lugar, presentaremos dos modelos posibles de organización de las actividades de la vida cotidiana del aula: alrededor de un tipo de texto, y alrededor de un proyecto temático.

CRITERIOS PARA LA PREPARACIÓN DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS SOBRE LENGUAJE ESCRITO

En la tarea de analizar y experimentar actividades didácticas de lenguaje escrito, hemos ido seleccionando aquellas que han demostrado ser, en la práctica, más adecuadas a los objetivos que nos proponíamos. Pronto se estableció una relación entre los tipos de actividades y los contenidos que se pretendía enseñar. De este modo, como ejemplo, podríamos listar las actividades que se han conside-

rado adecuadas para el trabajo escolar de las relaciones entre lo oral y lo escrito, para el aprendizaje del sistema alfabético o para el aprendizaje de la escritura y la lectura de textos:

Actividades acerca de las relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito:

- Explicación de textos
- Lectura de textos por parte del profesor
- Dictar al profesor
- Memorización de textos (canciones, poemas, refranes...)
- Recitado y dramatización
- Exposiciones orales

En alumnos mayores de ocho años habría que añadir otras actividades referidas a estos mismos contenidos, tales como tomar apuntes de una explicación o conferencia, preparar debates, etcétera.

Actividades para el aprendizaje del sistema alfabético:

- Diferenciación entre letras, dibujos, números...
- Escritura y reconocimiento del propio nombre
- Escritura colectiva de palabras y textos
- Completar la escritura de palabras

- Confeccionar palabras con letras móviles, imprentillas, maquinas de escribir, computadoras...
- Interpretación de la propia escritura
- Interpretación de textos con imagen
- Lectura de textos memorizados
- Interpretación de textos a partir de: localizar, completar, elegir... palabras

Actividades de producción de textos:

- Copia de textos
- Dictados:
 - Dictar al profesor
 - Dictado de un alumno a otro (s)
 - Del profesor a los alumnos
- Escritura de textos memorizados
- Re-escribir textos conocidos (repetir, hacer variaciones, escribir versiones distintas del texto...)
- Completar textos incompletos, con lagunas, etcétera.
- Escribir textos originales
- Actividades de edición, reprografía e impresión

Actividades de interpretación y comprensión de textos:

- Lectura por parte del profesor
- Lectura en voz alta o silenciosa
- Lectura de textos con lagunas, incompletos...
- Reconstrucción de textos fragmentados y desordenados
- Relacionar o clasificar textos distintos
- Resumen e identificación de la idea principal
- Actividades de biblioteca y afición a la lectura
- Actividades de archivo y clasificación de textos

A partir de esta selección nos hemos ido planteando, con los profesores, las distintas variaciones posibles en cada actividad de las mencionadas, por ejemplo en relación con la realización individual, en parejas, en grupo pequeño, colectivamente en toda el aula. Así se han ido definiendo las variables sobre las cuales cada profesor debe tomar decisiones al preparar la actividad que propondrá a sus alumnos. Estas decisiones las hemos agrupado así:

DECISIONES RELATIVAS AL DISEÑO DE ACTIVIDADES

- La elección del tema de trabajo.
- La elección del tipo de texto.
- La elección de la actividad concreta.
- Decidir la forma de agrupar a los alumnos en esta actividad.
- Decidir la presentación, el objetivo de la actividad y la consigna.
- Decidir procedimientos para activar conocimientos previos.
- Decidir el proceso de realización de la actividad, los materiales, las intervenciones del profesor y procedimientos de corrección y mejora del texto.
- Decidir procedimientos de edición y difusión.

Cada una de estas ediciones supone la consideración de nuevas variables que tienen que ver con los objetivos del profesor y las características propias del grupo de alumnos en cada caso. Se trata, en realidad, de criterios que apuntan al mejor ajuste de cada actividad a los alumnos concretos a los que se les propone. Por ejemplo, el profesor puede haber decidido proponer una actividad de reconstrucción de un texto poético en relación con un tema que se trata en la clase, supongamos el tema del mar como escenario de aventuras. Al decidir la forma de fragmentar el texto, que luego deberá ser reconstruido por los alumnos, considerará la complejidad del texto, las condiciones de realización de la actividad y las posibilidades de sus alumnos para proponerles estrofas enteras, versos u otros criterios de fragmentación. Hemos sistematizado estos criterios del modo siguiente:

CRITERIOS PARA TOMAR DECISIONES

- Las características concretas del grupo de alumnos.
- Los objetivos educativos del profesor en relación a sus alumnos.
- El nivel de conocimientos previos de los alumnos en relación a los distintos contenidos que se pretende enseñar.
- Las necesidades comunicativas que surgen en la rutina cotidiana del aula, en los temas de estudio propuestos, las noticias de actualidad, los intereses de los alumnos, los textos literarios que conviene introducir, etcétera. (Temas)
- El nivel de conocimientos previos en relación al tipo de texto que se requiere.
- Las características concretas del texto a trabajar.
- Las características concretas del tipo de actividad.

Dado que la propuesta definida en los *Materiales Curriculares* se basa en el trabajo constante con textos de uso social frecuente, nos tuvimos que enfrentar al reto de articular una propuesta tipológica que orientara el trabajo didáctico. Nuestra decisión fue la de partir de la tipología textual presentada por Adam (1985) y adaptarla a partir de un criterio que consideramos muy importante para distinguir entre diversas estrategias de escritura y lectura: la intención o finalidad con que se usa cada tipo de texto. Así proponemos la siguiente tipología para organizar el trabajo escolar de lenguaje escrito:

PROPUESTA DE TIPOLOGÍA TEXTUAL

ESCRIBIMOS Y LEEMOS PARA...	TIPO DE TEXTO	EJEMPLOS
Recordar, registrar, localizar, manejar, ordenar... datos concretos, informaciones puntuales.	ENUMERATIVOS	Listas, agendas, horarios, índices, carteles, diccionarios, guías...
Informar e informarnos de temas generales, acontecimientos, sucesos...	INFORMATIVOS	Noticias, anuncios, correspondencia, diarios y revistas...
Expresarnos personalmente, pasar un buen rato, desarrollar la sensibilidad artística, compartir emociones...	LITERARIOS	Cuentos, narraciones, novelas, teatro, poesías, cómics, canciones...
Estudiar, aprender, enseñar, demostrar, comunicar, conocimientos, discutir ideas...	EXPOSITIVOS	Libros de texto, revistas temáticas, monografías, biografías, informes, definiciones...
Para enseñar y aprender a hacer cosas, comunicar instrucciones, regular el comportamiento.	PRESCRIPTIVOS	Recetas, reglamentos, instrucciones de juegos, aparatos domésticos, manualidades...

El entrecruzamiento entre las distintas actividades, con sus variaciones y opciones posibles, y los diversos tipos de texto aporta ya un criterio sólido para la programación de actividades en períodos escolares prolongados. Los profesores, por ejemplo, pueden proponerse que a lo largo de un curso o un ciclo educativo, sus alumnos hayan experimentado todo tipo de actividades con todo tipo de textos, para asegurar suficiente diversidad de situaciones de aprendizaje y situaciones lingüísticas.

ORGANIZAR Y DAR COHERENCIA AL CURRÍCULO DEL LENGUAJE ESCRITO

En este camino, más allá de la experimentación de actividades concretas, se plantea el tema curricular de dar coherencia al conjunto del área del lenguaje, por lo menos en lo que se refiere al lenguaje escrito, que es el aspecto que venimos considerando. Para dar coherencia a la propuesta curricular, hasta ahora, hemos tomado en cuenta dos órdenes de criterios. Por una parte, criterios psicológicos y epistemológicos, referidos al proceso de aprendizaje propio de los alumnos y a las características psicológicas del grupo de alumnos de un aula (edad, nivel de competencias previo, etcétera). Por otra parte, hemos considerado criterios lingüísticos para fundamentar la opción acerca de las actividades (los tipos de textos, sus características, las situaciones de comunicación, la intencionalidad, etcétera).

Además de estos criterios, se planteó la necesidad de que el alumno pueda dar

sentido al conjunto de actividades de lenguaje escrito y, por tanto, implicarse motivacionalmente en ellas. Desde la perspectiva del alumno, una actividad puede tener sentido en sí misma, por su interés intrínseco o por la finalidad del aprendizaje: por ejemplo, leer o escribir cuentos, poemas, etcétera, no necesita mayor justificación. Sin embargo, existen otras posibilidades para que el alumno pueda atribuir sentido a una serie de actividades escolares de lenguaje escrito. A continuación presentaremos dos ejemplos posibles de organización de las actividades. En el primer ejemplo, la explotación didáctica de un tipo de texto concreto —cuentos y narraciones— organiza, asimismo, una serie compleja de actividades en torno a éste. Luego, presentaremos una segunda experiencia en la que las actividades se organizan alrededor de un eje temático y de la relación de un proyecto.

	FUNCIONAMIENTO DEL AULA ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Rutinas escolares	ESPACIOS ESPECÍFICOS Rincones, talleres, biblioteca, murales...
ENUMERATIVO	ROTULACIÓN: carpetas, materiales individuales o de grupo. LISTAS: horarios, niños ausentes, comedor, encargos y responsabilidades del día, menú. AGENDA: direcciones y teléfonos de los compañeros. Tareas y materiales para traer, notas a los padres... CUADROS Y TABLAS: de ausencias de los alumnos, de tareas realizadas y pendientes...	ROTULACIÓN de talleres, rincones, materiales... LISTAS: biblioteca, libros, autores, juegos, materiales... TABLAS Y CUADROS: de asistencia al taller o rincón, de tareas realizadas, pendientes, planning de trabajo... DICCIONARIOS: confeccionados por los niños, temáticos... TEXTOS COMERCIALES: envoltorios reales, ofertas, precios, catálogos comerciales.
INFORMATIVO	DIARIO DE CLASE: Registro de noticias y actividades en el aula. PERIÓDICOS: Archivo y clasificación de noticias de interés. REVISTAS: Dossiers y archivos temáticos de artículos para trabajar en clase...	MURALES de noticias, anuncios, informaciones generales, temáticos... EDICIÓN Y DIFUSIÓN del periódico trimestral, libros especiales...
LITERARIO	LITERATURA POPULAR: refranes, trabalenguas, adivinanzas, textos a propósito de las estaciones del año, de las fiestas populares... POEMAS Y CANCIONES para memorizar, recitar... CUENTOS: explicación, lectura, escritura...	LENGUAJE DE USO de la biblioteca de aula: fichas de registros de libros, de préstamo, de resumen, de valoración del libro tras la lectura... CUENTOS/ NARRACIONES/ POEMAS/ ADIVINANZAS/ TEATRO/ CANCIONES/ CÓMICS
EXPOSITIVO	REGISTRO DE OBSERVACIONES: tiempo, temperatura, plantas. HOJAS DE CONTROL: cuidado de animales del aula, del huerto o jardín, plantas... RESEÑAS: de trabajos colectivos, exposiciones, muestras...	DEFINICIONES y vocabularios temáticos INFORMES Y RESEÑAS de experimentos, salidas, observaciones... DOSSIERS temáticos ITINERARIOS/BIOGRAFÍAS/ ESQUEMAS...
PRESCRIPTIVO	INSTRUCCIONES: tareas diarias y responsabilidades, cuidado de animales, plantas, etcétera. REGLAMENTO: Normas de comportamiento ACTAS: de los acuerdos de la asamblea. Orden del día BUZÓN DE SUGERENCIAS	INSTRUCCIONES de funcionamiento de cada rincón, normas de convivencia y trabajo... RECETAS de cocina INSTRUCCIONES de juegos, de trabajos manuales, etcétera.

	PROYECTOS TEMAS DE TRABAJO CENTROS DE INTERÉS	COMUNICACIÓN ESCUELA - FAMILIA ESCUELA - ENTORNO	CORRESPONDENCIA ESCOLAR
ENUMERATIVO	LISTAS de términos, informaciones diversas CLASIFICACIÓN de datos CATÁLOGOS, de fichas, guías, folletos... para exposiciones de material. CONSULTA DE DATOS	CARTELES informativos HORARIOS, calendarios MENÚES del comedor	ARCHIVO de cartas recibidas y remitidas LISTAS de direcciones, agenda, materiales que hay que solicitar FICHERO de control
INFORMATIVO	NOTICIAS relacionadas con el tema ARTÍCULOS de revistas FOLLETOS de divulgación PIES DE FOTO de la imágenes coleccionadas ANUNCIOS de artículos relacionados con el tema ENTREVISTAS	CARTAS que expliquen las actividades de clase. BOLETINES municipales, de entidades, interesantes CRÓNICAS de espectáculos infantiles NOTAS Y AVISOS para los padres ENTREVISTAS a personajes	CARTAS de intercambio INVITACIONES para participar en fiestas... PERIÓDICOS escolares intercambiados
LITERARIO	TEXTOS LITERARIOS para trabajar en la clase: cuentos, poemas, narraciones, leyendas, teatro... ELABORACIÓN DE LIBROS personales: de cuentos, de poesía, cancioneros...	CANCIONES populares de la familia, vecinos... recogidas y coleccionadas. Colecciones de poesías, leyendas conocidas, etcétera. ENTREVISTAS a autores, ilustradores, etcétera.	INTERCAMBIO de textos literarios.
EXPOSITIVO	RESEÑAS de trabajos BIOGRAFÍAS ÁLBUMES de materiales COLECCIONES DESCRIPCIONES DOSSIERS E INFORMES TEXTOS monográficos	EDICIÓN Y DIFUSIÓN de los materiales trabajados en clase REVISTAS sobre temas escolares CONVOCATORIAS	ENVÍO Y RECEPCIÓN de materiales escolares FILMACIÓN de videos, para intercambiar, con guión previo. GRABACIÓN de casetes con mensajes preparados.
PRESCRIPTIVO	INSTRUCCIONES de experimentos, actividades, procesos de fabricación... RECETAS de cocina propias del tema	CONVOCATORIAS de reuniones ACTAS de reuniones REGLAMENTOS de elecciones escolares NORMAS DE CONVIVENCIA	INTERCAMBIO de instrucciones de juegos, manualidades, recetas, etcétera.

ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES A PARTIR DE UN TIPO DE TEXTO: CUENTOS Y NARRACIONES

Presentamos, en este primer ejemplo, un esquema que se ha usado para sistematizar el trabajo escolar con diferentes tipos de texto y que se ha revelado muy útil en la tarea de planificar y desarrollar el trabajo docente. Este esquema didáctico enumera ordenadamente las tareas y actividades posibles en relación con el texto, de modo que pueden realizarse todas o una selección de las mismas en función de las necesidades y de los objetivos docentes.

Como ejemplo típico hemos elegido los cuentos infantiles y, en general, las narraciones y novelas.

1. Organizar la biblioteca literaria del aula. Disponer de variedad de géneros literarios infantiles y del mayor número posible de textos literarios de calidad.

2. Seleccionar el cuento que se va a leer:

- Si es el niño quien lo elige:

Observar los criterios que utiliza para elegir el cuento. Pedirle que justifique su elección. Estimularlo a que reconsidere otros criterios para la elección.

- Si es el profesor quien elige el cuento que se va a leer:

Considerar la calidad del texto y de las ilustraciones. Su adecuación a la edad e

intereses de los alumnos, sin menospreciar sus posibilidades. Su idoneidad, a lo mejor, en relación con el tema que se está trabajando en la clase. Los valores que transmite en relación con la solidaridad, la diversidad cultural, el papel de la mujer...

3. Observación del cuento: ojearlo, leer (les) el título, valorar la portada, comentar las características de la edición (tipo de papel, tipografía, etcétera), mirar todas las páginas y sus ilustraciones (contenido y calidad); anticipar el contenido del cuento: su tema y sus personajes, formularse cuestiones acerca de lo que debe pasar; elaborar hipótesis acerca del contenido, etcétera.

4. Lectura:

- Por parte del profesor:

Explicación y/o lectura dramatizada del cuento, entonación expresiva, ajustando la voz a las características del personaje, subrayar las pausas, efectuar comentarios mientras se lee, del tipo "pensar en voz alta", en relación con lo que se va leyendo: verificar las hipótesis anticipadas antes, reconocer las sorpresas que se producen, efectuar preguntas acerca de lo que se ha leído o de lo que vendrá a continuación; mantener la atención de los niños...

- Por parte de los alumnos:

Lectura individual silenciosa, del cuento o de fragmentos del mismo.

Combinar la lectura individual con la lectura en voz alta e, incluso, con la lectura de fragmentos por parte del profesor,

para poder compartir mejor las estrategias de comprensión del texto y los distintos objetivos de la lectura: verificar hipótesis, recabar nueva información...

5. Recapitulación de lo leído y reconstrucción colectiva del texto. Se pone el acento en la comprensión del esquema narrativo, de las circunstancias importantes para el desarrollo de la acción y para llevar al desenlace; características relevantes de los personajes, justificación del título, etcétera.

6. Tareas de ampliación de la lectura, si proceden.

Comentario de texto: aspectos de contenido, valores que se muestran, originalidad, etcétera. Aspectos estilísticos y literarios: léxico, figuras literarias, repeticiones, onomatopeyas, fórmulas de inicio y final... aspectos gramaticales destacados... Subrayar la ortografía en lo que proceda: escritura de palabras difíciles, nombres de los personajes, etc.

Memorización de fragmentos; de canciones incluidas en el texto. Dramatización del cuento en clase, representar personajes, imaginar escenarios, paisajes...

Dibujar personajes, escenas, situaciones...

7. Tareas de escritura y re-escritura del cuento:

- Educación Infantil (3 a 6 años):

Dictado, de los niños al profesor, de fragmentos previamente seleccionados: el profesor escribe en la pizarra y lee lo que va escribiendo; los niños controlan lo que está escrito y lo que falta por escribir.

Ordenar secuencias de imágenes relativas al texto, reconstruyéndolo.

Escritura, por los alumnos, del título; de los nombres de los personajes; de expresiones típicas inmutables...

Escritura, por los alumnos, de algunos fragmentos seleccionados (previamente memorizados) acompañados de ilustraciones.

- Educación Primaria (6 a 12 años):

Explicitar la consigna, condiciones de la re-escritura, objetivos, etc. Si debe ser un resumen de todo el cuento o sólo de una parte del mismo; si deben hacerlo solos, por parejas o en grupos...

Elaboración oral y colectiva del pretexto, por fragmentos. La experiencia demuestra que la riqueza y calidad de la producción de los alumnos mejoran en la medida en que han organizado previamente sus ideas. En esta situación el profesor se muestra muy activo como modelo de escritor y como organizador de los conocimientos de los alumnos. Con su ayuda, los alumnos activan y comparten la información acerca del contenido temático, de la organización textual, acerca de las características del tipo de texto, acerca de los elementos lingüísticos específicos del texto: léxico, formas de expresión, giros y figuras literarias, etcétera.

Re-escritura del texto, a partir de la elaboración anterior.

Lectura y repaso, individual y colectivo, de los trabajos realizados. Corrección de los mismos según criterios establecidos, en relación con aspectos de coheren-

cia textual, composición y contenido del texto. Pasar en limpio, si procede, reelaborando el texto a partir de la corrección. En caso de edición del texto, para difundir posteriormente, se puede hacer una corrección ortográfica final del texto que se ha pasado en limpio, para dejarlo perfecto.

ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES A PARTIR DE LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS TEMÁTICOS

La necesidad de dar coherencia a las diversas actividades de aprendizaje, en el aula, ha llevado a algunas de las escuelas en las que intervenimos a organizar el trabajo alrededor de lo que se ha denominado "Proyectos", es decir, a partir de la elección de ejes temáticos propuestos por los mismos alumnos con la ayuda del profesor. Se articula un trabajo complejo y prolongado que desemboca en un producto que en el caso del lenguaje escrito, naturalmente, acaba siendo una publicación: documento, dossier, revista, etcétera.

Describiremos sucintamente una experiencia concreta, llevada a cabo en dos aulas con alumnos de cinco y seis años, en una escuela pública de una pequeña población turística y de segunda residencia, en la Costa Brava catalana.

En cada aula había un total de 17 alumnos, diez de seis años de edad y sie-

te alumnos de cinco años. Ambas profesoras consideran muy positivo el hecho de tener en la misma aula alumnos de edades distintas. Según afirman, esta heterogeneidad estimula el contraste cognitivo y la relación educativa horizontal entre alumnos de niveles distintos, aunque próximos. Por otra parte, dicen, pueden establecer dos grupos equivalentes, en una organización de puertas abiertas que permite a las profesoras compartir situaciones análogas y tareas de planificación, evaluación e innovación, en estrecho trabajo de equipo.

En este caso concreto, las profesoras propusieron descubrir aspectos y curiosidades de la vida personal y profesional de distintos personajes característicos de la población: un pintor, un escultor, un mago, la comunidad conventual, un dibujante de historietas y un viajero contumaz.

Se trataba de provocar en el aula una gran diversidad de situaciones en las que fuera necesario el uso social del lenguaje escrito —en contraposición con las prácticas estrictamente escolares de repetición—, en sus diferentes formas y condiciones de realización. A través de múltiples actividades de producción y comprensión, oral y escrita, de textos y de intercambio con los compañeros y los adultos, se favorecía el acceso a fuentes de información y conocimiento y al manejo y registro de sus contenidos. El trabajo con el escribir y con lo escrito adquiriría sentido a partir de situaciones abier-

tas al contexto cultural y social de los alumnos.

En conjunto, este proyecto se desarrolló a lo largo de tres meses —entre marzo y mayo— a los que se debe añadir el tiempo de preparación por parte de las profesoras y los plazos de edición del documento final por parte de todos. Se dedicaron cuatro sesiones semanales de unos 50 minutos a las actividades de grupo, una de las cuales consistía en poner en común el trabajo de todos los grupos. Otras tantas sesiones semanales se distribuían entre las sesiones de trabajo individual y las sesiones con todo el grupo del aula.

Las aulas se organizan en tres tipos de agrupaciones simultáneas de alumnos con el fin de poder llevar a cabo, en paralelo, tareas en grupo pequeño (de cinco a siete niños), con la presencia constante de la profesora; tareas individuales, relacionadas o no con el tema del proyecto y otras tareas, en espacios distintos, sin control por parte de la profesora y a partir de materiales a modo de pequeños talleres: inventos, biblioteca, alfarería, costura, carpintería, tejidos y cuerdas, construcciones y rincones de juego simbólico (cocina, tienda, disfraces, garaje, títeres). Esta organización funciona de modo rotativo y se procura que todos los alumnos lleven a cabo los tres tipos de tareas cada semana. Como se ve, se otorga mayor importancia al trabajo en grupo pequeño, con la presencia de la profesora. Este tipo de organización que describimos es la ha-

bitual de estas aulas y no se modificó para la realización del proyecto.

En el marco del proyecto cabe distinguir, a su vez, tres situaciones de aprendizaje diferenciadas:

- Actividades en el gran grupo: elaboración de guiones, cuestionarios para las entrevistas, cartas de presentación dirigidas a los personajes elegidos, explicaciones generales, debates, puestas en común de los trabajos realizados en cada grupo, exposición de los materiales procedentes de los hogares de cada alumno relacionados con el tema, confección de posters y murales, organización de las salidas y visitas al exterior, recepción de los personajes en la escuela, etcétera.
- Actividades de grupo (5 a 7 alumnos): vaciado de las entrevistas realizadas, elaboración de las producciones escritas que requieren pre-texto y ayuda de la profesora: resumen de las visitas, biografías y anécdotas personales, materiales que se incorporarán al *dossier* final; comentario de los materiales aportados, dictados a la profesora, lecturas de textos de los personajes (cartas, historietas, cuentos para ilustrar), etcétera.
- Actividades individuales: actividades complementarias del trabajo de grupo que requieran un aporte personal y no exijan la ayuda continuada de la profesora o de otros compañeros: confección de la portada, listas, notas para la casa, fichas individuales sobre el tema, actividades plásticas, etcétera.

En el proyecto se combinaron tareas de reflexión oral sobre lo que se va a escribir (entrevistas, historietas, reseñas de visitas, explicaciones orales, resúmenes...) con la producción escrita y oral de textos expositivos (biografías) y textos prescriptivos o de instrucciones (cómo hacer una pintura, un juego de magia, etcétera), textos informativos (cartas, avisos, noticias sobre los personajes, etcétera), con el trabajo específicamente oral. Alrededor de los personajes se observaron diferentes modelos de encuadernación (tarea de la comunidad conventual), libros de arte, las ilustraciones de los cuentos, los chistes ilustrados y las historietas, los domicilios y talleres de cada cual, las herramientas, las colecciones del viajero, etcétera. Además, el proyecto contuvo una

importante actividad de orden tecnológico y plástico, imitando las actividades de los personajes: encuadernación de libros; escultura (dibujo al natural de piezas, reproducción en barro...); experimentación con colores y técnicas propuestas por el pintor, ilustración de cuentos, dibujo de distintas expresiones faciales y confección de historietas; trucos sencillos de magia, como una cajita con doble fondo.

Ni que decir tiene que este tipo de organización de la actividad de lenguaje incorpora plenamente los aspectos motivacionales, la posibilidad de dar sentido al trabajo en la escuela, el significado de la tarea, la validez del trabajo cooperativo y la interacción y participación de los alumnos en todas las fases de realización del proyecto.

Anexo V

CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES

LENGUA

BLOQUE 2: LENGUA ESCRITA

Síntesis explicativa

La adquisición de la lengua escrita permite a las personas expandir su ámbito de proyección, porque amplía el circuito de su comunicación inmediata. Constituye, por lo tanto, un componente fundamental de su desarrollo personal y social. La lengua escrita es la puerta de acceso a saberes y conocimientos formalizados, como así también expresión de sentimientos, emociones y deseos en forma perdurable.

La lectura y la escritura son dos prácticas complementarias e íntimamente relacionadas. La sociedad demanda un dominio de la lengua escrita que posibilite leer y escribir textos pertenecientes a una gran variedad de discursos en distintos contextos sociales de comunicación.

➤ **Lectura**

“La escuela debe enseñar a leer y escribir”: tal fue el resultado de fuertes procesos de pugna y concertación al definir su mandato fundacional; pero leer y escribir no se reducen al dominio de una técnica de lectoescritura.

El desafío consiste en “formar lectores y lectoras” que a la vez puedan producir textos escritos coherentes, correctos y adecuados, para lo cual necesitan internalizar modelos textuales a partir de la lectura.

Formar lectores y lectoras inteligentes, voluntarios, habituados a leer, críticos y autónomos, que experimenten el placer de leer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas es tarea prioritaria de la escuela. Por ello, el aprendizaje de la lectura y su práctica continuada, con suficiente cantidad y variedad de textos de complejidad creciente, son contenidos centrales a lo largo de la E.G.B.

Se trata de rescatar la función social de la lectura y de desarrollar las operaciones mentales que la comprensión lectora exige. Ser un lector o una lectora competente implica responder activamente, a partir de determinado propósito de lectura, a las exigencias que cada texto plantea, reconocer o atribuir coherencia a un texto, detectando los procedimientos de conexión y de adecuación a un contexto comunicativo específico.

Debe experimentarse, en situaciones reales de comunicación, la necesidad de la lectura y la existencia de diferentes propósitos lectores: leer para informarse, para recrearse, para buscar datos, etc. La escuela ha de asegurar al alumno y a la alumna la frecuentación y comprensión de diversos tipos de textos, tanto de los textos periódicos, que informan acerca del desarrollo actualizado de los acontecimientos diarios, como de los textos de estudio de las distintas disciplinas que posibilitan el acceso a saberes formalizados, y de los textos literarios o ficcionales que cultivan el imaginario individual y colectivo.

El reconocimiento de las diferentes estructuras textuales, como la narrativa, la descriptiva, la expositiva, la instructiva y la argumentativa, de los formatos o siluetas textuales, como cartas, formularios y poemas entre otros, y la integración del texto con elementos no verbales, contribuyen a la comprensión lectora.

En la E.G.B., la lectura no debe agotarse en una instancia de lectura literal, sino que supone procesos de inferencia, valoración y crítica que configuran el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

El repertorio léxico se desarrolla especialmente a través de la lectura, pues ésta enriquece el vocabulario de reconocimiento, relacionado con el conocimiento del mundo, la conformación de campos conceptuales y la sistematización de relaciones semánticas.

Desde su inicio en el Primer Ciclo de la E.G.B., la lectura supone una apropiación activa de significado a través de la manipulación de textos completos, coherentes, bien conectados y relacionados con un contexto comunicativo determinado.

Sin duda, el aprendizaje de la lectura requiere la apropiación del código gráfico lingüístico, que exige el reconocimiento de distintas unidades como el texto, el párrafo, la oración, la palabra, la sílaba y la letra. El reconocimiento de la palabra en el texto y de la letra en la palabra corresponde a la noción general de lenguaje articulado.

➤ Escritura

Lectura y escritura, en tanto procesos y prácticas complementarias, no pueden dissociarse, ya que se apoyan e interactúan constantemente. En consecuencia, es tarea prioritaria de la escuela formar buenos lectores así como buenos escritores de textos.

La sociedad demanda un dominio de la lengua escrita que habilite para elaborar una multiplicidad de mensajes, en una gran variedad de discursos, insertos en distintos contextos sociales y destinados a una diversidad de públicos lectores. Por ello, el aprendizaje de la escritura y su práctica continuada en variedad de formatos discursivos de uso social constituyen tareas centrales a lo largo de la E.G.B.

Se trata de rescatar la función social de la escritura y de desarrollar las operaciones mentales que la producción de un texto significativo implica.

Escribir constituye un complejo proceso comunicativo —desde que tiene en cuenta la circulación social de los discursos en un ámbito cultural— y cognoscitivo —desde que implica la representación mental de los contenidos y estructuras de los mensajes— que exige la apropiación del código gráfico y del sistema lingüístico.

La escritura es un proceso que requiere la constante revisión del texto producido, la reflexión sobre la información pertinente para hacerlo comprensible, la discusión acerca de la organización de las ideas, los procedimientos de cohesión utilizados, la ortografía, la puntuación y la adecuación al registro atendiendo a la situación comunicativa. Por lo tanto, son también contenidos de la E.G.B. la elaboración de planes, borradores y procedimientos de corrección y, especialmente en la etapa de adquisición, se debe desarrollar la relación entre lengua oral y lengua escrita en lo que se refiere al sistema de representación que la lengua escrita exige.

Experimentar en situaciones reales de comunicación la necesidad de la escritura, la existencia de diferentes propósitos para escribir —comunicación, rescate de la memoria, experimentación estética, entre otros— y el placer de escribir, son requerimientos necesarios para formar escritores y escritoras habituales y competentes.

La escuela debe, entonces, posibilitar al alumno y a la alumna la frecuentación y producción de diversos tipos de textos, reales o imaginarios, coherentes, cohesivos y adecuados a una situación comunicativa determinada, así como la sistematización escrita de los textos requeridos en las distintas disciplinas de estudio, como resúmenes, síntesis e informes.

El conocimiento y la producción de textos de diferentes estructuras (narración, descripción, exposición, instrucción y argumentación), que se manifiestan en formatos específicos con su correspondiente diagramación gráfico-espacial, son contenidos de la E.G.B.

El repertorio léxico, adquirido por la alumna y el alumno a través de la lectura y los intercambios múltiples, se actualiza con la escritura. Es contenido de la EGB el desarrollo gradual, sistemático y sostenido del vocabulario que contribuye a la riqueza y precisión léxica de las comunicaciones escritas.

Sin duda, el aprendizaje de la escritura exige la apropiación de un código gráfico lingüístico, con sus distintas unidades (texto, párrafo, oración, palabra, sílaba, letra) y atender a la normativa ortográfica y gramatical. Desde su inicio en el Primer Ciclo de la EGB, la escritura supone la posibilidad de comunicar por escrito mensajes significativos y coherentes, adecuados a determinados contextos.

Expectativas de logros del bloque 2 de Lengua al finalizar la EGB

Los alumnos y las alumnas deberán:

- Ser buenos lectores que disfruten cotidianamente de la lectura, que se apropien de contenidos culturalmente valiosos a partir del acto de leer, que interactúen críticamente con gran variedad de textos pertenecientes a distintos discursos sociales y conformen su propio gusto y sensibilidad.
- Ser competentes y entusiastas escritores, que valoren y disfruten creativamente de la escritura como forma de comunicación social y de expresión personal, y que puedan producir escritos coherentes, bien conectados, con precisión y variedad léxica, adecuados a una situación comunicativa determinada, correctos ortográfica y gramaticalmente, con letra legible y bien diagramados en el espacio de la página.

➤ Lectura

PRIMER CICLO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Significación social y personal de la lectura. Usos y contextos. Motivación lectora.
- Lectura silenciosa y oral de textos adecuados al nivel. Contextos y funciones de los mismos.
- Soportes y portadores de textos cotidianos, instrumentales y organizativos (etiqueta, calendario, diagrama, pantalla).
- Libros (de recreación y consulta, primeros diccionarios).
- Paratexto: lectura global.
- Estrategias cognitivas de lectura: prelectura, lectura, poslectura.
- Estrategias lingüísticas de lectura: concepto de texto, párrafo, oración, construcción, palabra, sílaba, letra.
- Información literal e inferencial.
- Lectura de los medios de comunicación social: periódico (titulares, secciones, suplementos infantiles, etc.); televisión (programa infantil); publicidad gráfica y audiovisual (relación texto e imagen).

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Identificación, caracterización y ejercicio de usos sociales de la lectura: información, recreación, actuación a partir de instrucciones, etcétera.
- Escucha de lecturas y cotejo de interpretaciones entre estudiantes y lectores expertos: maestros, adultos de la comunidad, escritores.
- Empleo de distintos soportes textuales en la lectura de textos cotidianos, instrumentales y organizativos. Identificación de su contexto y utilidad.
- Reconocimiento visual del texto: títulos, cuerpo de texto, párrafos, frases, espacios, palabras, letras.
- Empleo de estrategias de observación de escritura y verificación de lectura: reconocimiento de palabra/no palabra, observaciones morfológicas, sustituciones.
- Gestión del proceso de lectura global, colectiva e individual. Elaboración de hipótesis acerca del contenido. Reconocimiento de diferentes modalidades de lectura y su aporte a la comprensión.
- Oralización de textos previamente leídos en silencio y comentados con el docente y el grupo de pares, atendiendo a la articulación, la pronunciación y la entonación.
- Empleo de estrategias cognitivas de comprensión lectora en textos adecuadas al nivel: identificación de necesidades de información, elaboración de hipótesis acerca de la lectura y verificación o rectificación. Cotejo y análisis de interpretaciones y fundamentaciones.
- Empleo de estrategias lingüísticas de lectura: identificación de microproposiciones, decodificación léxica y descomposición de proposiciones complejas en unidades más simples.
- Reconocimiento de clases de información: literal, inferencial.
- Práctica sostenida de lectura en el aula o en la biblioteca. Práctica sostenida en la búsqueda de información en bibliotecas.

- Reconocimiento de secciones y elementos caracterizadores de un periódico.
- Identificación y análisis de programas infantiles. Justificación de las propias preferencias en los programas televisivos. Análisis de la relación imagen/texto en algunas publicidades.

SEGUNDO CICLO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Significación social y personal de la lectura. Lectura y conocimiento escolar. Intencionalidad lectora.
- Lectura silenciosa y oral de textos adecuados al nivel. Contextos y funciones de los mismos.
- Soportes y portadores de textos en situaciones cotidianas y escolares.
- Libros (de recreación, consulta y estudio, diccionario enciclopédico).
- Paratexto: lectura global y análisis.
- Estrategias cognitivas de lectura: prelectura, lectura y poslectura.
- Estrategias lingüísticas de lectura: discriminación informativa, jerarquización informativa.
- Hecho y opinión. Relaciones semánticas. Correlación verbal.
- Lectura de los medios de comunicación social: periódico (titular, sección, noticia, hecho y opinión); televisión (series, concursos, programas de entretenimientos, informativos); publicidad gráfica y audiovisual; franja horaria y espectador tipo.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Selección de estrategias de lectura específicas en función de propósitos determinados: búsqueda de datos, interpretación, análisis de recursos, resumen, etcétera.
- Escucha y oralización de lecturas. Cotejo de interpretaciones.
- Empleo de distintos soportes textuales en la lectura de textos en diversas situaciones escolares. Identificación de contexto y utilidad.
- Reconocimiento e integración de elementos del paratexto en la lectura significativa del texto.
- Empleo de estrategias de verificación de la lectura: relectura, comentario grupal.
- Gestión del proceso de lectura silenciosa, reconocimiento del contenido semántico y la estructura del texto. Exposición de conclusiones y puntos de vista a propósito de la lectura.
- Oralización de la lectura atendiendo a la articulación, la pronunciación y la entonación.
- Empleo de estrategias cognitivas de comprensión lectora en textos adecuados al nivel: identificación de necesidades de información, elaboración de hipótesis acerca de la lectura y verificación o rectificación. Cotejo y análisis de interpretación y fundamentaciones.
- Empleo de estrategias lingüísticas de lectura: reconocimiento de la estructura textual. Identificación de elementos nucleares y periféricos (discriminación informativa). Jerarquización de la información.
- Identificación de hechos y opiniones en el texto. Elaboración de inferencias y fundamentación de opiniones. Reconocimiento de relaciones en el interior del texto: causa-efecto; correlaciones temporales etcétera.
- Práctica sostenida de lectura en el aula o en bibliotecas. Práctica en el manejo de la biblioteca escolar, del barrio, pública. Organización de sesiones de lectura para niños y adultos en instituciones extraescolares.
- Reconocimiento del paratexto de un periódico. Identificación de géneros periodísticos.
- Identificación y análisis de programas televisivos correspondientes al nivel. Análisis de publicidad gráfica y audiovisual.

TERCER CICLO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Significación social y personal de la lectura. Selección y evaluación de ofertas sociales de lectura. Lectura y conocimiento disciplinar. Proyecto personal de lectura.
- Lectura silenciosa y oral de textos adecuados al nivel. Contextos y funciones de los mismos.
- Soportes de la lectura (medios audiovisuales y masivos, soportes propios del discurso administrativo).
- Libros (de recreación, consulta y estudio; diccionarios, enciclopedias, gramáticas).
- Paratexto: lectura global y análisis de soportes textuales complejos.
- Estrategias cognitivas de lectura: prelectura, lectura, poslectura.
- Estrategias lingüísticas de lectura: estructura textual, elementos nucleares y periféricos, tema textual, resumen.
- Efectos de sentido, ambigüedades, ironías, presuposiciones.
- Lectura de los medios de comunicación social: periódico (titular, sección, temas de interés, hecho y opinión, postura y línea editorial, criterio de audiencia); televisión (telenovelas, series, noticieros, musicales, clips); publicidad y propaganda; segmentación del público.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Planificación y gestión del proceso de lectura para el estudio: formulación de preguntas sobre el texto, toma de notas a partir del texto, etcétera. Extracción y transferencia de información de textos de distintas estructuras o pertenecientes a diversos discursos y con distintos niveles de complejidad. Clasificación de materiales de lectura. Determinación de criterios de clasificación. Selección de fuentes de información para los proyectos de diferentes disciplinas.

- Diseño de un plan de lecturas. Fundamentación de los propios criterios de selección de lecturas. Elaboración de un registro personal de lecturas. Oralización expresiva en función comunicativa para un público determinado.
- Empleo de distintos soportes textuales en la lectura de medios de comunicación y del discurso administrativo. Identificación de contexto y utilidad.
- Integración significativa de la información paratextual con el significado del texto. Evaluación crítica de la relación entre el texto, el paratexto y el espacio de circulación.
- Empleo de estrategias de verificación de la lectura: apuntes, esquemas, resúmenes sencillos. Cotejo y análisis.
- Gestión del proceso de lectura silenciosa de textos de variada extensión, disciplinares y de recreación.
Reconocimiento y jerarquización de ideas nucleares y periféricas. Exposición de los ideas nucleares.
- Oralización de la lectura, atendiendo a la claridad, fluidez y expresividad.
Oralización y/o recitación de poemas valorando aspectos fónicos: rima, ritmo, asonancias, aliteraciones. Lectura oral de textos teatrales.
- Empleo de estrategias cognitivas de comprensión lectora en textos adecuados al nivel: identificación de necesidades de información, elaboración de hipótesis acerca de la lectura y verificación a reformulación de las mismas a lo largo del proceso. Cotejo y análisis de interpretaciones y fundamentaciones.
- Empleo de estrategias lingüísticas de lectura: reconocimiento de la estructura textual. Identificación de elementos nucleares y periféricos (discriminación informativa). Jerarquización de la información. Reconocimiento del tema del texto y elaboración de resúmenes.
- Reconocimiento e interpretación de efectos de sentido, ambigüedades e ironías.
Reconocimiento de presuposiciones. Elaboración de inferencias léxicas, temáticas, causales, etcétera.
- Organización de bibliotecas áulicas, escolares o personales.
Organización de clubes de lectura y actividades de animación.
Organización de sesiones de lectura para niños y adultos en instituciones extraescolares.

- Reconocimiento del paratexto de un periódico y sus funciones. Identificación de géneros periodísticos. Reconocimiento de información nuclear y periférica de hechos y opiniones. Seguimiento de una noticia durante un lapso de tiempo. Identificación de la línea editorial.
- Identificación y análisis de programas televisivos correspondientes al nivel. Análisis de publicidades y propagandas. Discriminación de lo segmentación del público.

➤ Escritura

PRIMER CICLO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Significación social de la escritura: usos y contextos.
- Significación personal de la escritura: trascendencia, conservación y memoria en la comunicación escrita.
- Dibujo, gráfico y escritura. Semejanzas y diferencias.
- Tipos de mensajes escritos: instrumentales (lista, esquila, ayuda memoria, invitación, consigna/instrucción, pregunta/respuesta, cuestionario); creativos (relato, viñeta, diálogo en el relato, descripción en el relato, periódico mural, la carta familiar, poema: rimas consonantes y asonantes).
- Unidades básicas de la escritura: texto, palabra y letra. Sus articulaciones. Sus convenciones de uso ortográfico, tipos de letra, presentación.
- Estrategias de escritura: preredacción (tanteos, selección del asunto, generación de ideas, borrador(es); versión final).

- Escritura y convenciones.
Tipos de letras: mayúscula y minúscula; imprenta y cursiva. Contextos y usos.
- Ortografía básica
Puntuación: el punto, la coma. Auxiliares: interrogación, exclamación, raya de diálogo, guión.
- Tildación de palabras agudas, graves y esdrújulas en casos regulares.
- Ortografía de palabras de uso común.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Análisis, producción y comparación de formas gráficas no lingüísticas y lingüísticas.
- Comparación de mensajes orales y escritos. Diferenciación de sus contextos de uso.
- Exploración, análisis y comentario acerca de los usos sociales de la escritura (informar, orientar, señalar, actuar, divertir, emocionar, etcétera.)
- Experimentación de escrituras con propósitos definidos (recordar, transmitir, invitar, avisar, señalar, preguntar, indicar, entretener, imaginar, jugar, etcétera).
- Reconocimiento y experimentación de diversos formatos textuales correspondientes al nivel.
- Caracterización y descripción oral del destinatario (individual o colectivo) de cada escrito.
Enunciación oral del propósito o finalidad de cada escrito.
- Escritura al dictado.
- Diseño y gestión de estrategias de escritura (plantear y discutir temas para escribir, escritura de borradores, determinación de pautas de presentación final del escrito).
- Control de la separación de oraciones en el texto, la separación entre palabras y la escritura de las letras.
- Empleo de mayúsculas, minúsculas, imprenta y cursiva.

- Empleo de punto seguido, coma, interrogación y exclamación, guión de diálogo.
Empleo de grafemas adecuados y control de la puntuación.
- Incorporación a los escritos del vocabulario oral coloquial de base enriquecido por la lectura y el estudio de las distintas disciplinas.
Identificación del léxico con su contexto de uso.

SEGUNDO CICLO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Significación social de la escritura: usos y contextos.
- Significación personal de la escritura: planificación y posibilidad de revisión en la comunicación escrita. Adecuación del escrito o la intención comunicativa
- Oralidad y escritura. Semejanzas y diferencias.
- Tipos de mensajes escritos: instrumentales (listados, cuadros, esquema, telegrama, solicitud sencilla, instrucciones y reglas, agenda, cuestionario, descripción en ciencias, notas); creativos (crónica, narración, viñeta, diálogo en la narración, descripción literaria, revista de grado/escuela, carta familiar, formal, poemas: romances breves, poesía boba o jitanjáfora).
- Unidades básicas de la escritura: progresión temática básica. Enlaces cohesivos básicos
- Estrategias de escritura: selección de asunto, búsqueda de información, selección y organización, elaboración de esquemas o planes, desarrollo de los esquemas, borrador(es), revisión, versión final. Procesamiento del texto.
- Escritura y convenciones.
Uso de mayúscula, minúscula, imprenta y cursiva según contextos. Oración y párrafo. Diagramación y sangría.
- Ortografía.
Punto seguido y aparte, coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos. Auxiliares: interrogación y exclamación, guión de diálogo, comillas, paréntesis.

- Tildación en casos especiales: compuestos, ausencia de diptongación, etcétera.
- Reglas básicas de ortografía.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Interpretación y producción de gráficos.
- Comparación de mensajes orales y escritos. Diferenciación de sus contextos de uso.
- Exploración, análisis y comentario acerca de los usos sociales de la escritura, clasificación de portadores y soportes textuales correspondientes al nivel y sus contextos de aparición Producción escrita de textos libres sobre tipo y formato o elección.
- Producción de escritos ajustados a propósitos y lectores determinados.
- Reconocimiento y experimentación de diversos formatos textuales correspondientes al nivel.
- Selección de marcas básicas de adecuación del escrito al contexto.
- Toma de apuntes en clase, organización de las ideas básicas de una exposición.
- Diseño y gestión de estrategias de escritura (plantear y discutir temas para escribir, consultar diccionarios, ampliar léxico, seleccionar recursos, redactar borradores, ajustar esquemas, seleccionar formato, soporte y diagramación, usar procesador).
- Control de la legalidad del escrito.
Control de la ortografía del escrito. Consulta de diccionarios, lexicones.
- Control de la relación entre la información dada y la nueva, y su distribución en párrafos.
Diseño y diagramación del escrito en la página.
- Empleo del vocabulario de la lengua estándar.
Parfraseo, eliminación de repeticiones.
Reconocimiento de familias de palabras, campos léxicos y elaboración de mapas conceptuales.
Selección léxica en función del contexto comunicativo.

TERCER CICLO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Significación social de la escritura: lengua escrita estándar, lengua formal.
- Significación personal de la escritura: proyecto de escritura, versiones, texto y estilo personal.
- Oralidad y escritura.
Sistematización de diferencias.
- Tipos de mensajes escritos: instrumentales (organigramas, gráficos, formularios, agendas, informes, actas, modos de empleo, notas y apuntes, solicitud formal); creativos (crónica, cuento, viñeta, diálogo en narrativa, diálogo en guiones y teatro breve, entrevista, descripción literaria, carta familiar, poesía: con arreglo o estructura métrica/verso libre).
- Unidades básicas de la escritura: progresión temática. Coherencia, cohesión, sintaxis, léxico.
- Estrategias de escritura: selección de asunto, análisis y comprensión de un tema designado, búsqueda de información, selección y organización, elaboración de esquemas o planes, desarrollo de esquemas, borrador(es), consultas y modificaciones, versión final, selección de formato y soporte, procesamiento.
- Escritura y convenciones.
Relación entre formato, soporte y tipo de letra.
Oración, párrafo, apartado.
Titulado.
- Ortografía.
Valor contextual de los signos de puntuación y entonación.
Legibilidad y adecuación del escrito al lector.
- Tildación general.
- Ortografía: usos, reglas, excepciones.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Interpretación y producción de gráficos de complejidad creciente.
- Sistematización de la comparación entre oralidad y escritura.
- Reproducción de escrituras de vigencia social. Propuesta de alternativas fundamentadas. Diseño y ejecución de un proyecto propio de escritura.
- Producción de escritos ajustados a propósitos y lectores determinados.
- Reconocimiento y experimentación de diversos formatos textuales correspondientes al nivel.
- Adecuación del escrito al contexto.
- Toma de notas en conferencias y charlas.
Organización de una exposición.
- Gestión de proyectos de escritura personales y colectivos, sobre tema libre o por encargo (plantear y discutir temas para escribir, consultar diccionarios, ampliar léxico, seleccionar recursos, ajustar esquemas, redactar borradores, seleccionar formato, soporte y diagramación, usar procesador). Selección de lectores y consultores para los escritos. Evaluación de sugerencias y comentarios.
- Control de legibilidad y adecuación del escrito. Consulta de diccionarios y gramáticas.
- Control de la progresión temática, coherencia y cohesión del escrito.
Uso de párrafos y apartados.
Titulación y subtitulación.
Empleo de vocabulario coloquial, estándar y/o formal de acuerdo con el tono general, la circunstancia comunicativa y el efecto deseado del escrito.
Parfraseo, sustitución, síntesis o exposición del escrito.
- Empleo de vocabulario amplio y preciso, perteneciente a distintos registros y vinculado con las disciplinas.
Consulta de diccionarios antes, durante y después de escribir.
Adecuación léxica en función del destinatario y la intencionalidad del escrito.

BLOQUE 4: EL DISCURSO LITERARIO

Síntesis explicativa

Corresponde a la E.G.B. definir un lugar propio para la literatura como espacio diferenciado dentro de otros discursos sociales. Esto tiene que ver con dos cuestiones: por un lado, la necesidad de apropiación y la posibilidad de goce estético con respecto a la gran variedad y cantidad de textos literarios pertenecientes al acervo cultural de las diferentes regiones, del país y de la humanidad; por otro, la posibilidad de acceder a otros tipos de reflexión (función poética, función social, identidad, etc.).

Cabe aclarar que el texto literario tiene su especificidad y su valor estético y que fundamentalmente se trata en la EGB de poner en contacto al alumno y a la alumna con la literatura y transformarlos en asiduos lectores de la misma. Por lo tanto, un texto literario no ha de ser objeto de análisis gramatical y el reconocimiento de autores, estilos, géneros o épocas surgirá de la lectura frecuente de textos literarios y en función de un mayor conocimiento de los mismos.

➤ La literatura como patrimonio de la humanidad

Corresponde a la E.G.B. ofrecer oportunidades de contacto y disfrute de gran variedad de textos literarios pertenecientes a distintos géneros (poesía, cuento, novela, teatro) y a distintas regiones, en particular la propia del alumno y de la alumna. Estas oportunidades contribuyen a conformar imaginarios compartidos y a ampliar los espacios alternativos y de deseo, permiten acercarse de maneras particulares y diferenciadas de aquellas facilitadas por los discursos no literarios, a universos lejanos en el tiempo y en el espacio; al mismo tiempo que posibilitan espacios de reflexión y de intimidad que no se logran a través de la lectura de otros discursos.

En consecuencia, la literatura puede contribuir al mismo tiempo a fortalecer los sentimientos de pertenencia a las comunidades y la identidad personal. Para eso la selección incluirá desde el comienzo de la EGB obras con un gran valor estético, sin limitarse en su espectro exclusivamente a la literatura infanto-juvenil. Una selección de grandes clásicos de la literatura regional, nacional y universal, incluidas adaptaciones o traducciones, deberá ser tenida en cuenta a la hora de pensar los textos que deben ser leídos en la E.G.B.

No solamente la literatura escrita, sino también la literatura oral propia de cada región, tales como cancioneros, refraneros, romances y payadas han de tener un lugar en la E.G.B., en tanto constituyen un mapa de la memoria y de la reserva cultural.

➤ La reflexión acerca de las lecturas realizadas

A partir de las lecturas realizadas los alumnos y las alumnas reconocerán géneros, formatos, recursos expresivos y las potencialidades que ofrece el lenguaje literario.

Otro contenido de alta significación es la iniciación en las formas de producción del hecho literario y de circulación social de las producciones, lo cual incluye entre otras cuestiones quiénes son los autores, los editores, los públicos lectores, los críticos literarios.

Expectativas de logros del bloque 4 de Lengua al finalizar la EGB

Los alumnos y las alumnas deberán:

- Ser lectores asiduos de textos literarios completos y complejos, pertenecientes a distintos géneros; y conformar un gusto estético a partir de criterios de selección personales.

PRIMER CICLO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Literatura y ficcionalización: modelos sociales (familia, barrio, escuela) y de los medios de comunicación social en la construcción de ficciones.
- Literatura oral (coplas, cuentos, etc.).
Contexto social inmediato (actores de lo cultural oral).
Memoria de la comunidad (herencia, tradición, marcas de identificación).
Estructuras lúdicas (juegos con sonoridad y morfosintaxis) narrativas (estructuras formales universales), poéticas (patrones rítmicos), instrumentales (fórmulas de inicio y cierre de narraciones, moraleja).
- Literatura escrita.
Poesía (asunto, ritmo, repetición).
- Narrativa (secuencia canónica, nociones de personaje, lugar, espacio, orden).
- Teatro (personaje, diálogo teatral, espectáculo teatral).

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Escucha, memorización y reproducción oral de textos de la literatura oral.
- Recuperación de las temáticas de los cuentos, los personajes y relaciones y el sentido de los coplas.
- Construcción de ficciones a partir de modelos sociales o de los medios de comunicación. Recreación imaginaria a partir de modelos sociales de la familia, la escuela, el barrio y la televisión.
- Reconocimiento y escucha de animadores culturales propios de lo comunidad. Puesta en contacto con testimonios culturales comunitarios, reconocimiento de marcas de identificación.
- Reconstrucción de secuencias narrativas. Renarración, cambio de fi-

nales, continuación de historias, propuesta de nuevas introducciones. Reconocimiento de personajes, lugar, tiempo, espacio y orden.

- Reconocimiento del espectáculo teatral.

SEGUNDO CICLO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Literatura y ficcionalización: modelos sociales y de los medios de comunicación en la construcción de ficciones.
Formatos, estructuras.
- Literatura oral (relatos, dichos, trabalenguas, leyendas, chistes, etc.).
Contexto social (actores de la cultura oral).
Memoria de la comunidad (herencia, tradición, marcas de identificación de la cultura oral).
Culturas en contacto (migraciones).
Estructuras lúdicas (juegos con sonoridad y morfosintaxis), (juegos con significado); narrativas (estructuras formales universales, aspectos específicos de la narrativa oral); poéticas (patrones rítmicos, estructuras poéticas propias de la región); instrumentales (fórmulas de inicio y cierre, moraleja, recursos expresivos).
- Literatura escrita.
Poesía (asunto, ritmo y rima, estrofa, repetición, comparación y metáfora).
- Narrativa (secuencia canónica; nociones de personaje, lugar, espacio, orden, punto de vista, argumento).
- Teatro (personaje, diálogo, conflicto teatral, acotación, texto y representación, ambientación y escenografía).

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Escucha, registro, memorización y reproducción oral de textos de la literatura oral.
- Recuperación de la intencionalidad de las leyendas y chistes y de sus contextos de circulación.
- Construcción de ficciones a partir de modelos sociales o de los medios de comunicación. Recreación imaginaria a partir de modelos de la vida cotidiana o de los medios de comunicación. Reconocimiento de rasgos distintivos del ambiente social, familiar, escolar, barrial y sus actores.
- Reconocimiento de aportes de culturas en contacto (canciones, dichos, tradiciones, etc.).
- Narración desde una focalización seleccionada en el relato.
- Reconocimiento y caracterización del hecho teatral. Caracterización de personajes. Interpretación de acotaciones.

TERCER CICLO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Literatura y ficcionalización: modelos sociales y de los medios de comunicación en la construcción de ficciones.
Formatos, estructuras, recursos.
- Literatura oral (fábulas, consejas, romances, mitos, etc.).
Contexto social (actores de la cultura oral).
Memoria de la comunidad (herencia, tradición, marcas de la literatura oral).
Culturas en contacto. Noción de acervo y patrimonio cultural.
Impacto de los medios de comunicación social en la cultura oral.
Estructuras lúdicas (juegos con sonoridad, morfosintaxis y significado), narrativas (textualización y transformaciones), poéticas (estruc-

turas propias de la región, noción de reciclaje cultural) instrumentales (fórmulas de inicio y cierre, moralejas, recursos expresivos).

- Literatura escrita.

Poesía (métrica regular y verso libre, estrofa, repetición, comparación, metáfora, metonimia, etc.).

- Narrativa (secuencia canónica, nociones de personaje, lugar, espacio, orden, punto de vista, alteración de la secuencia narrativa, historia y discurso).
- Teatro (personaje, diálogo, conflicto teatral, acotación, texto y representación, ambientación y escenografía).

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Escucha, rescate, registro, memorización y reproducción oral y escrita de textos de la literatura oral.
- Recuperación de la intencionalidad histórico-instrumental de fábulas, consejos, romances y de sus contextos de circulación.
Reconocimiento, vigencia y transfiguración de los mitos.
- Construcción de ficciones a partir de modelos sociales o de los medios de comunicación social. Recreación imaginaria a partir de ellos. Análisis crítico de los modelos y ficcionalización a través de cuentos, chistes, etcétera.
- Reconocimiento del patrimonio cultural propio y de otras comunidades. Verificación del impacto de los medios en el discurso ficcional oral.
- Alteración del orden narrativo. Introducción de un relato en otro.
- Reconocimiento de los elementos caracterizadores del texto y la puesta teatral. Puesta en escena de una obra teatral.