



Clase virtual N° 15

La enseñanza de la reflexión sobre la lengua y los textos

Autora: Laiza Otañi, equipo de Áreas Curriculares, Ministerio de Educación de la Nación

“Parolo”, me dice, “concéntrese y razone: el sujeto, ese sujeto que ya marcamos en la oración: el sujeto, Parolo, ¿lo ve? Diga, Parolo: ¿es un sujeto expreso, Parolo? ¿O es un sujeto tácito?”

Comprendo –piensa Federico Parolo– que la opción se ha bifurcado nuevamente, pero sin olvidar empero que la limitación temporal es una variable omitida pero definitiva, procuro establecer con rapidez el área de acción de ese razonar que se me solicita: mi noción de sujeto zigzaguea vertiginosamente entre el historiador romano de influencia senequiana y ciceroniana, y esos trenes que no se detienen hasta llegar a su destino final; y como la condición subjetiva me parece más pertinente en un escritor que en un ferrocarril, razono y respondo: “Tácito”.

[...] Se irrita, sin embargo, con mi equivocación –dice Federico Parolo–, y mancillando con varios puntitos de su birome marca BIC de color rojo el trazo elegante y azul-negro de mi Parker en la parte en que se lee: “El alumno”, levanta su tono de voz el profesor y exclama: “¡Pero si acá está el sujeto, Parolo” ¿No lo ve? ¡Acá, Parolo, en la hoja: no me esté mirando a mí!”. Miro la hoja y el sujeto efectivamente está y es “El alumno” [...] Todo lo cual me lleva a concluir que alguno de mis razonamientos iniciales era falaz.

[...] el profesor me grita su inquietud respecto a que si la oración que nos ocupa (y de algún modo también nos desborda) es ella una oración bimembre o unimembre.

[...] “Unimembre, Parolo (me dice), razónelo: que tiene un solo miembro; y bimembre, Parolo, ¿me sigue?: que tiene dos”. Releo la oración: “El alumno estudia”. Y la singularidad de su construcción evoca en mí una imagen poco menos que cinematográfica: un pupitre de madera en medio de un desierto; y allí, bajo el sol, aislado en el arenoso mar, un alumno, solitario, evidentemente miembro único de la escena, constituyendo de por sí un oasis, estudia. Respondo entonces, sin perder nunca la humildad, que estamos ante una oración unimembre.

Martín Kohan (1996) “Lengua y Literatura”

PRESENTACIÓN

Esta clase se propone habilitar un espacio para la construcción de conocimiento didáctico sobre los saberes implicados en el eje de reflexión sobre la lengua y los textos y, de este modo, comenzar a saldar una vieja deuda que aún tenemos con el segundo ciclo del nivel primario. Con este fin, nos abocaremos a complementar los desarrollos fundamentalmente teóricos de la clase 12 con la presentación y el análisis de estrategias centradas en las prácticas. El análisis aspira a contribuir a que las aulas se constituyan en lugares donde dar la voz (a todos los Federico Parolo, a los docentes, a los capacitadores), una voz que exprese ideas, sentimientos, creencias, temores, conocimientos y también los propios modos de razonamiento, adquiera un sentido pleno. Y esto ocurre cuando, parafraseando a Ricardo Baquero (2011), dar la voz equivale a legitimar sus palabras.

Con esta finalidad, asistiremos en las siguientes páginas a una “mesa de degustación” de propuestas (secuencias completas, actividades aisladas, ideas de secuencias o actividades) que exploraremos, escudriñaremos, indagaremos con el fin de desentrañar sus ingredientes secretos;

aquellos que serán esenciales para perfeccionar nuevas propuestas con otros temas, porque, esperamos, al final del recorrido, ya comenzaremos a sospechar qué tenemos que tener en cuenta, cómo se ordenan los pasos básicos de la preparación, cuáles son las combinaciones que “saben mejor” y qué rol juega en todo esto el efecto que buscamos producir en los comensales.

El menú de esta clase se ordena en dos apartados: el primero, presenta propuestas que apuntan a la enseñanza de la reflexión sobre el uso de elementos lingüísticos y textuales en el marco de experiencias de producción y comprensión de textos orales y escritos. En otras palabras, se trata de sugerencias de cómo hacer foco en determinados aspectos de un texto en función de resolver o, mejor, de ofrecer insumos para desarrollar habilidades de comprensión y de producción. En este sentido, la reflexión sobre algún aspecto del uso de la lengua en un texto o sobre la estructura misma del texto se constituye en una herramienta al servicio de las tareas de comprensión, puesta en texto o revisión de las propias escrituras. Por su parte, la segunda “mesa” está dedicada al conocimiento didáctico acerca de la reflexión sobre contenidos lingüísticos o textuales específicos. Es decir, esta mesa se especializa en propuestas que analizan cómo enseñar reflexivamente temas textuales o temas sobre la lengua (sistema, norma, uso).

La presentación de las secuencias en dos mesas no es ingenua, sino que responde a un claro posicionamiento frente a la enseñanza de la reflexión sobre la lengua y los textos que, en este caso, se plasma en dos cuestiones: por un lado, considerar nula la dicotomía u oposición que se sostuvo y discutió durante las últimas décadas entre defender que la gramática debe ser un objeto de enseñanza per se en la escuela o que debe ser solo una herramienta al servicio de la comprensión y producción de textos. A nuestro entender, la gramática debe ser herramienta y objeto.

La segunda cuestión es una causa o una consecuencia (según el punto de vista) de la anterior: en el aula, la posibilidad de reflexionar sobre el uso de la lengua en los textos, en relación con la producción y comprensión, se asienta sobre el dominio creciente de saberes sobre la lengua y los textos y de un modo particular de reflexionar sobre ellos y sobre su uso que también deben enseñarse. Como los expresan los Cuadernos para el aula. Lengua 5:

“Es usual que la reflexión sobre algún aspecto en particular surja en el marco de experiencias de lectura, de escritura y revisión de textos, o de interacciones orales, cuando se discute, por ejemplo, cómo se escribe una palabra apelando a su morfología, cuando se deduce el significado de otra a partir de su prefijo, cuando se conversa acerca de cuál es la mejor manera de ordenar las partes de una oración en función de lo que se quiere decir o se descubren en un texto diferentes maneras de referir a lo mismo.

Pero, más allá de las situaciones en las que la reflexión sobre la lengua ingresa al aula de manera *ocasional*, debemos desarrollar momentos

de trabajo en los que se focaliza la atención en determinados contenidos específicos de la lengua, de manera que los chicos amplíen su conocimiento y desarrollen su reflexión sobre las unidades que la componen y las reglas que rigen su funcionamiento” (2007: 161).

MESA 1:

PROPUESTAS EN LAS QUE LA REFLEXIÓN SOBRE LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS O TEXTUALES CONSTITUYE UNA HERRAMIENTA AL SERVICIO DE LA COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Contrariamente a las actividades típicas del enfoque tradicional, que proponían "usar" los textos para enseñar contenidos gramaticales, las propuestas que analizaremos a continuación muestran cómo se usan saberes sobre la lengua y los textos para potenciar la comprensión o la producción de un texto. Se trata, de alguna manera, de invertir el procedimiento anterior.

En este caso, la reflexión adquiere el estatus de un contenido "ocasional" en tanto que está atada al uso específico que se hace de la lengua en un texto particular; sin embargo este carácter ocasional no deviene solo de preguntas de los alumnos, sino que supone situaciones planificadas. Como veremos, se trata de hacer un zoom sobre formas puntuales y concretas de decir (palabras, expresiones, oraciones) o de organizar información en un texto para desentrañarlas reflexivamente con el objetivo de generar otras/ nuevas interpretaciones de un texto leído o escuchado, o de revisar y corregir las propias producciones, o de proveer de un conjunto de saberes que permitan evitar (anticiparse a posibles) problemas de escritura o producción oral que requieran poner en juego esos saberes.

Con el fin de analizar cómo proponer la reflexión sobre algunos recursos gramaticales de un texto específico, organizaremos esta presentación en tres grupos: propuestas centradas en la comprensión, secuencias orientadas a la escritura y sugerencias que apuntan a la comprensión y producción.

La reflexión sobre la lengua y los textos como herramienta al servicio de la comprensión

/// Un ejemplo en tareas de inferencia del vocabulario desconocido de los textos

Un aspecto claro que incide en la comprensión de un texto es su vocabulario, concretamente, el

reconocimiento de las palabras de un texto por su significado. Como afirma Maite Alvarado (2001) en la introducción a su *El lectorón dosmil*:

“De más está decir que el reconocimiento léxico es clave en el proceso de comprensión y que cuanto más nutrido sea el diccionario interno de un lector, tanto más fácil le será la lectura y la comprensión de textos diversos. [...] El léxico que maneja cada lector está en relación con su conocimiento del mundo, con su experiencia, con su formación y sus lecturas previas. [...]

Es fácil deducir que cuantas más palabras se desconozcan en un texto, más complejo, lento y descorazonador será el proceso, ya que la búsqueda trae aparejada, como dificultad agregada, la necesidad de volver atrás con la lectura, que quedó interrumpida por un lapso más largo del requerido para conservar la información en la memoria de corto plazo. Por eso, un léxico rico, extenso, es un auxiliar imprescindible para una comprensión eficaz de cualquier texto [...]” (págs. 9 y 10).

Entonces, la importancia del reconocimiento del significado de las palabras se asienta en el hecho de que es clave en el proceso de comprensión. En este sentido, y tal como se desarrolló en la clase 13, lo importante es que, frente a una palabra desconocida, el alumno cuente con habilidades más o menos conscientes para analizar el léxico, vincularlo a otras palabras y, de esta manera, inferir su significado. Dicho de otro modo, la escuela debe enseñar a recurrir al diccionario, pero también, y ante todo, debe enseñar estrategias diversas para inferir el significado de las palabras. En esta enseñanza, debería brindar a los chicos posibilidades de poner en juego sus conocimientos previos y, a partir de ellos, orientarlos para desmenuzar morfológica y semánticamente una palabra y así hacer visibles las partes o morfemas que la componen; o bien, su relación sintáctica y semántica con el contexto verbal.

Un momento potente para realizar este trabajo es durante la lectura o relectura, a través de una **estrategia de lectura interrumpida**¹. El docente muestra cómo indagar el contexto para deducir

¹ La **estrategia de lectura interrumpida** consiste en que, durante la lectura en voz alta, el docente se detiene en distintos lugares del texto, previamente planificados, para indagar qué están pensando los alumnos, qué ideas o hipótesis sobre lo escuchado están construyendo. Así, las preguntas que interrumpen la lectura permiten ordenar lo escuchado y explicitar lo que el texto no dice pero que los lectores deben necesariamente inferir. Los lugares apropiados para interrumpir la lectura son aquellos que demandan del lector realizar inferencias relevantes para comprender qué sucede a continuación.

Dar entrada a las voces de niños y niñas durante la lectura es permitirles poner en diálogo sus pensamientos sobre lo que están escuchando y, de esta forma, se les brinda la posibilidad de revisar conscientemente sus ideas, ponerlas en palabras y así socializarlas, contrastarlas con otras ideas que, sobre el mismo punto, tienen otros chicos, lo que les abre

el significado de una palabra o expresión desconocida. De este modo, modeliza (muestra cómo él mismo lleva a cabo la tarea) un hacer “experto” que ponemos en marcha de manera automática o inconsciente. Implementar estas estrategias en la clase, junto con los alumnos, ayuda no solo a reconocer el significado de una palabra, sino que, al mismo tiempo, enseña diversas estrategias para resolver problemas de lectura, en este caso, con el vocabulario, en tanto muestra la necesidad de releer el fragmento completo del texto donde aparece la palabra en cuestión y muestra también cómo recorre el texto en busca de pistas, qué pistas tiene en cuenta o qué saber pone en juego y de qué manera.

Precisamente, inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda o apelando a saberes previos, en este caso, gramaticales, significa buscar en el texto relaciones de la palabra desconocida con otras palabras cuyo significado conocen: relaciones con un sinónimo, relaciones con un hiperónimo u otros cohipónimos, cadenas léxicas presentes en el texto, o bien, buscar en la memoria saberes que permitan relacionar la estructura morfológica de la palabra en cuestión con otras que tienen la misma raíz o el mismo afijo.

Lo más importante de este tipo de tarea es la situación de conversación en el aula y el rol del docente en varios aspectos:

- Modelizando la tarea de relacionar palabras y deducir el significado de una palabra desconocida;
- Formulando preguntas para establecer relaciones con un conocimiento previo o con otras partes del texto;
- Proporcionando listas de sinónimos, antónimos o cohipónimos;
- Proporcionando listas de palabras morfológicamente semejantes;
- Orientando la construcción de cadenas léxicas que entablan las palabras del texto;
- Proporcionando explicaciones en los casos en los que el significado de las palabras no pueda inferirse del contexto;
- Y, sobre todo, conociendo muy bien el texto para planificar, para preparar con anticipación, las estrategias más adecuadas.

la posibilidad de repreguntar, releer partes del texto (aprender que esto está permitido), replantear sus hipótesis, ajustarlas, afirmarlas, enriquecerlas o, incluso, desecharlas y sustituirlas por otras.

Es importante escuchar y tomar en cuenta los comentarios de todos, porque esta confianza en ellos, en lo que piensan, en sus modos de razonamiento, les permite aprender a discutir con confianza, a pergeñar argumentos para defender sus ideas, a comunicar sus ideas a propósito de un texto o de un problema de lengua.

Por otro lado, si bien es importante planificar los lugares donde interrumpir la lectura y las preguntas a formular, es necesario que el /la docente tenga en cuenta que no son las únicas preguntas que se le pueden hacer al texto, ni necesariamente sean las mejores. No es posible, en este campo, predecir con certeza. Se trata solo de preguntas que surgen al pensar con antelación el texto y modos de entrar en él, posibles puertas de entrada al texto que surgen de hacernos una representación de la escena de lectura en el aula con los chicos. Por lo tanto, al calor de la lectura y la conversación sobre el texto, seguramente surgirán otras y, probablemente, algunas no necesitaremos formularlas.

Muchas veces, el contexto no ayuda a inferir el significado de una palabra clave (o de varias palabras clave) necesarias para no afectar la comprensión del texto. En estos casos, se apela al diccionario o bien se puede implementar otra estrategia particularmente potente: trabajarlas antes de la lectura o escucha del texto por medio de listas de palabras.

El trabajo que proponemos tiene un cierto matiz lúdico y se organiza a partir de las relaciones semánticas de las palabras en cuestión con otras palabras. Veamos algunos ejemplos².

Se trata de armar listas de cohipónimos entre los cuales se encuentra la palabra desconocida y pedirles que identifiquen la palabra que no pertenece a la lista. O bien se pueden agrupar sinónimos entre los que hay una que no lo es y los alumnos deben identificarla.

Por ejemplo, si las palabras del texto que se supone que los alumnos desconocen son: *hojalata*, *corneta*, *besugo* y *archiduquesa* (nos referimos al cuento *El rey que no quería bañarse*, de Ema Wolf), puede formularse la siguiente consigna-desafío y escribir las listas en el pizarrón o bien entregárselas en una fotocopia.

- En cada cuadro hay una palabra intrusa que tenemos que tachar. ¿Quién la descubre?

tambor clarín anteojos corneta piano guitarra	oro hierro hojalata cobre papel zinc	besugo mosquito pejerrey tiburón delfín mojarrita	rey príncipe archiduquesa maestra reina conde
--	---	--	--

Las palabras de cada cuadro tienen un mismo hiperónimo (*instrumentos musicales*, *metales*, *peces* y *títulos de nobleza*, respectivamente). La palabra intrusa de cada cuadro debe ser archiconocida por los alumnos (*anteojos*, *papel*, *mosquito*, *maestra*). Además, aunque sea intrusa en la lista debe tener alguna relación de significado con el resto de las palabras: por ejemplo, todas las palabras del primer cuadro son instrumentos, del segundo, materiales, del tercero, animales y del cuarto, algo así como cargos que desempeñan.

El resto de las palabras de cada cuadro son palabras conocidas (por ejemplo, en el primer cuadro: *tambor*, *piano* y *guitarra*) y palabras desconocidas (en el mismo cuadro: *clarín*). Lo que nos interesa es que los chicos puedan inferir el significado general de la palabra *corneta* (que es la que después van a encontrar en el texto que tienen que leer) en la clase de los tambores, pianos y guitarras.

Así presentada, la resolución de la consigna obliga a pensar en el hiperónimo o nombre de la clase a la que pertenece cada conjunto de cohipónimos. Solo de esta manera pueden decidir cuál es la palabra intrusa. Por otro lado, al pensar en ese hiperónimo y tachar la que no corresponde, identifican la clase general a la que pertenecen las restantes, incluso aquella cuyo significado desconocen. Así, por ejemplo, deducirán que tanto el rey, el príncipe, la archiduquesa, la reina y el conde son personajes de la realeza, aunque no sepan muy bien qué es una archiduquesa o un

² Adaptación de: Otañi, Laiza *Propuestas para el aula. Lengua EGB2. Serie 2.* (2001), Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Mimeo, y de diversas propuestas didácticas publicadas en: González, S (coord.), Gaspar, M. y L. Otañi (2004) *Curiosos de 3.* Bs. As., Longseller; Otañi, L. y otros (2006), *Lengua 4.* Bs. As.: Tinta Fresca.

conde. Lo mismo ocurre con el resto de las listas. Este trabajo es realmente interesante para realizar en pequeños grupos (por ejemplo, entre dos o tres alumnos) y luego poner en común los resultados y explicar cómo lo resolvieron.

Algo semejante puede realizarse con listas de sinónimos. En el siguiente ejemplo, y para el mismo cuento de E. Wolf, las palabras que encabezan cada fila son las que aparecen en el texto y cuyo significado es importante que los alumnos reconozcan, aunque sea de manera aproximada, cuando aborden la tarea de lectura.

– ¿Quién encuentra la palabra que significa otra cosa en cada fila?

zafarse	escaparse – caerse – huir
----------------	---------------------------

fascinado	encantado – maravillado – enojado
------------------	-----------------------------------

zafarrancho	orden – lío – desastre
--------------------	------------------------

escándalo	alboroto – pedido – gritería
------------------	------------------------------

¿Cómo se arman las listas? Las palabras del texto que el docente piensa que los chicos desconocen aparecen en primer término, dentro del recuadro gris. Las otras tres palabras son, hipotéticamente, conocidas por los alumnos. Dos de ellas podrían funcionar en el texto a leer con el mismo significado que la que está en el recuadro gris. Para tachar la que significa otra cosa, los chicos tienen que asociar tres palabras por su significado similar. Esta es otra manera de acercarse al significado de *zafarse*, *fascinado*, *zafarrancho* y *escándalo* (que aparecen en el texto que van a leer en la hora siguiente o al día siguiente) de manera general, por aproximación y, sobre todo, de manera lúdica.

Cuando se trata de adjetivos desconocidos, la inclusión de un sustantivo adecuado facilita la tarea y también el recuerdo del significado de las palabras. Este es el caso, por ejemplo, de las palabras *atropellada*, *ofendida*, *confundida*, *pachorruda* e *inquieta* que pertenecen a una versión de la fábula *La liebre y la tortuga*³ y que se trabajan junto a los sustantivos a los que efectivamente califican en la fábula.

- Busquen y subrayen en cada lista la única frase que quiere decir lo contrario que la resaltada.

liebre atropellada
liebre atolondrada
liebre apresurada
liebre cuidadosa

tortuga ofendida
tortuga molesta
tortuga elogiada
tortuga maltratada

liebre confundida
liebre desorientada
liebre despistada
liebre orientada

tortuga pachorruda
tortuga lerda
tortuga rápida

liebre inquieta
liebre nerviosa
liebre preocupada

³ Otañi, Laiza (2004) “La carrera del siglo”. En: González, S. (coord.) *Curiosos de 3°*. Buenos Aires: Longseller.

tortuga tranquilísima

liebre tranquila

Es importante variar la forma de presentación de las listas y de la consigna. A veces tendrán que tachar a la intrusa; otras, identificar a la única que significa lo mismo. A veces las palabras se presentarán encolumnadas, otras en filas, o de otras formas. A veces se trabajarán palabras aisladas; otras, pequeñas frases o sintagmas e, incluso, oraciones.

Las variaciones son relevantes para evitar que los alumnos trabajen de manera mecánica; la falta de atención a la consigna puede tener relación con el hecho de que, para saber qué tienen que hacer, no necesitan leer o escuchar con atención la consigna, porque la manera de presentar el ejercicio suele anticiparles en qué consiste la tarea. Además, si bien aquí no se da el caso, la formulación de consignas hipersintéticas, avaladas por el prejuicio de que los chicos no entienden las consignas largas, o, en el caso de los manuales escolares, para achicar un texto y así lograr que “entre” en el espacio previsto para él, también inhibe la posibilidad de desarrollar habilidades para leer consignas complejas, puesto que es el contacto asiduo con una clase de texto particular (en este caso, consignas de trabajo) lo que permite desarrollar estrategias de comprensión y producción de esa clase textual.



Actividad recomendada

En un texto, identifiquen algunas palabras o frases poco usuales o de significado potencialmente desconocido. Propongan una secuencia de actividades para inferir su significado, antes, durante o después de la lectura del texto.

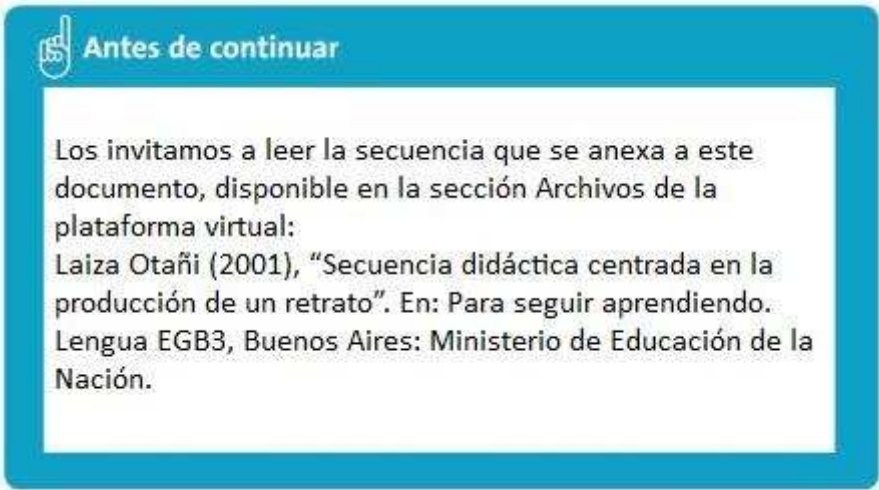
La reflexión sobre la lengua y los textos como herramienta al servicio de la escritura

/// Un ejemplo en una secuencia orientada a la escritura de un retrato

Un retrato es un texto descriptivo, es decir un texto que se centra en referir las características o propiedades de un objeto, ser, paisaje, planta, lugar, olores, sentimientos, sonidos, etcétera. Describir demanda realizar una operación de análisis del objeto a describir, llamado tema o anclaje. Esta operación produce su descomposición en partes y la asignación, a algunas de ellas, de características o propiedades. Para hacerlo, el descriptor se vale mayormente de adjetivos calificativos, construcciones comparativas encabezadas por *como*, construcciones preposicionales (encabezadas por una preposición), aposiciones. A veces, estas construcciones constituyen

comparaciones o metáforas, sobre todo cuando se trata de un retrato incluido en una narración o de una poesía.

El tema de la descripción (aquello que se describe) puede estar presente en el texto o puede no ser mencionado. En los casos en que no se lo menciona, o se lo menciona al final del texto, la descripción se acerca a una adivinanza. Cuando se lo menciona, se lo hace por medio de un sustantivo o de una construcción sustantiva.



Antes de continuar

Los invitamos a leer la secuencia que se anexa a este documento, disponible en la sección Archivos de la plataforma virtual:
Laiza Otañi (2001), "Secuencia didáctica centrada en la producción de un retrato". En: Para seguir aprendiendo. Lengua EGB3, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

El material leído fue concebido para escuelas rurales y de frontera de todo el país. Si bien la propuesta se incluye en un cuadernillo para el tercer ciclo (7°, 8° y 9°) fue trabajada con chicos del tercer ciclo de escuelas rurales y urbanas, y también con chicos de 6° año del segundo ciclo de escuelas urbanas del conurbano bonaerense. Y es posible de ser adaptada para chicos de 4° y 5° grados.

La secuencia se organiza en cuatro partes: 1) *¡Esa es la palabra!*, 2) *Otras maneras de decirlo*, 3) *Una situación para cada personaje* y 4) *Seguimos rastreando otras maneras de describir*. En su conjunto, las cuatro partes abordan la enseñanza de distintos saberes necesarios para producir un retrato a través de la resolución de problemas que, desde el punto de vista del saber que ponen en juego, pueden agruparse en cuatro tipos diferentes:

- Problemas que permiten explorar campos semánticos de adjetivos para calificar, positiva o negativamente, distintas partes del rostro o de la personalidad. De esta manera se ofrece un bagaje de palabras antes de la producción del retrato, que se indaga por medio de diferentes consignas que tienen una doble finalidad: permitir a los alumnos familiarizarse con las listas de palabras para recurrir a ellas cuando lo necesiten y ayudar a enriquecer el diccionario

interno, esto es, ampliar el bagaje de adjetivos pertinentes para describir a una persona. Los problemas a resolver con estas listas proponen buscar palabras intrusas (adjetivos que de ninguna manera pueden nombrar una característica de la nariz, por ejemplo), buscar adjetivos repetidos, buscar en las listas antónimos o sinónimos de una palabra dada, seleccionar adjetivos que puedan caracterizar a tres partes distintas del personaje y discutir cómo cambia el significado de cada uno según la parte que describe, a la inversa, seleccionar adjetivos que solo pueden caracterizar a una sola parte del personaje.

- Problemas que permiten indagar retratos, varios retratos, como un modo de explorar distintas maneras de articular un texto descriptivo. Los problemas a resolver con estos fragmentos descriptivos demandan leerlos y releerlos, indagar la estructura de esas descripciones (cuál es el tema de la descripción, qué partes se eligen describir, qué características se asigna a cada parte) y vincular esa descripción con el rol o posible rol que tiene el personaje en la narración de la que fueron extraídos los retratos. Aquí la lectura también está al servicio de la escritura.

Y hablando de enseñanza y de adjetivos, los invitamos ahora a hacer un pequeño recreo para leer este delicioso episodio que narra Felisberto Hernández en su cuento “La mujer parecida a mí”:

A los pocos días nos encontramos con un negrito y Alejandro le preguntó:

—¿Qué nombre le pondremos al caballo?

El negrito hacía esfuerzo por recordar algo. Al fin dijo:

—¿Cómo nos enseñó la maestra que había que decir cuando una cosa era linda?

—Ah, ya sé —dijo Alejandro— “ajetivo”.

A la noche Alejandro estaba sentado en el banquito, cerca de mí, tocando la armónica, y vino la maestra.

—Alejandro, vete para tu casa que te estarán esperando.

—Señorita: ¿Sabe qué nombre le pusimos al tubiano? “Ajetivo”.

—En primer lugar, se dice “adjetivo”; y en segundo lugar, adjetivo no es nombre; es... adjetivo —dijo la maestra después de un momento de vacilación.

En: *Obras completas*, vol. 2, México: Siglo XIX, 2005

- Este tipo de problema se funda en la tesis según la cual el trabajo frecuente con textos de una clase particular permite la apropiación intuitiva de diferentes modos de organizar y presentar, en este caso, una descripción. En este sentido, los especialistas en lingüística del texto Heinemann y Viehweger (1991) sostienen que el conocimiento que las personas tenemos sobre una clase de texto está vinculada al mayor o menor contacto que hayamos tenido con ellas.

- Así, si bien es difícil establecer de manera exacta el saber de que dispone cada uno, afirman que es posible suponer que:

"todos los hablantes poseen un saber sobre clases textuales tanto para la producción como para la comprensión sobre clases textuales muy usuales (conversaciones cotidianas, avisos de periódicos, notas informales, etcétera). En el caso de otras clases textuales deben establecerse diferencias: en el caso de clases textuales algo más complejas como por ejemplo, un reportaje periodístico o una carta formal, algunos grupos las dominan en la producción y comprensión, otros, solo en la comprensión. Por último, otro grupo de textos más complejos como los ensayos, el informe científico, las demandas legales son dominadas solo por algunas personas (que los utilizan en su praxis comunicativa). De esto se desprende que el saber sobre clases textuales de una comunidad lingüística no conforma un conjunto fijo, sino que el contenido y amplitud de este subsistema cognitivo depende de las experiencias, de la práctica comunicativa de los hablantes" (p. 87)

- Problemas centrados en el plano sintáctico, puesto que enfocan la mirada en la manera de combinar las palabras en distintas construcciones. Los ejemplos analizados pertenecen a los fragmentos descriptivos que incluye la secuencia. El análisis no solo se centra en las características de las estructuras sintácticas en sí mismas, sino que también hace foco en las posibilidades de reformulación de esas estructuras y en el efecto que tal o cual construcción sintáctica produce en el texto del que fueron extraídas.
- Finalmente, problemas de escritura con restricciones. No se trata de producir textos descriptivos completos, sino pequeños fragmentos, a partir de consignas que desafían a usar de alguna manera pautada el vocabulario presentado o las construcciones sintácticas analizadas.

Un cierre posible para esta propuesta es la escritura del retrato del personaje de un cuento o novela o película, o bien una persona real o a partir de una foto. Cuando esta consigna de escritura se presenta, el alumno ya recorrió un camino en el que se puso en contacto y exploró vocabulario pertinente, diferentes combinaciones de esas palabras en construcciones sintácticas alternativas, distintas maneras de decir una descripción por parte de personas que hacen de la escritura su oficio y ensayos de puestas en texto acotadas por alguna restricción.



Actividad recomendada

- Para cada una de las cuatro partes de la secuencia centrada en la producción de un retrato, propongan una actividad más. Las cuatro actividades deben responder a cada uno de los cuatro distintos tipos de actividades antes analizados.
- Lean las propuestas de descripción oral que incluye el NAP. Cuaderno para el aula. Lengua. 4, entre las páginas 45 y 65 y analice los tipos de actividades que se proponen.

La reflexión sobre la lengua y los textos como herramienta al servicio de la lectura y la escritura

/// Un ejemplo en una secuencia orientada a la lectura y escritura de poesías

La siguiente secuencia fue realizada por grupos muy distintos: un primer grado en Jujuy, un plurigrado de EGB3 de una escuela rural de Catamarca y un grupo de alumnos de quinto grado de una escuela bonaerense.

El relato de experiencias mostrativas (Cfr. “Palabras de cierre” al final de esta clase) como vía para desarmar las profecías de incapacidad de los chicos de sectores populares fue factor decisivo para la presentación y la puesta en práctica de la siguiente secuencia en un plurigrado de EGB3 de Catamarca. Se trata de una escuela que se ubica en La Isla, paraje de Andalgalá, a una hora del centro en auto. Los chicos manifiestan muchas dificultades para leer, escribir y expresarse oralmente. Esta condición de vulnerabilidad contrasta claramente con los logros que se describen al final de la presentación de la experiencia.

La escuela de La Isla se encuentra en medio de un desierto de suelo arenoso gris, rodeada de algunas pichanillas, retamas y algarrobos. Cuenta solo con dos aulas en las que funcionan dos plurigrados: 1° a 6° años y EGB 3. Muchos de quienes están en contacto con ellos dudaban acerca de su “educabilidad”.

Después de comentarles a los alumnos que ese día íbamos a trabajar con la poesía, proyecté en la pared “El colibrí”, de Nicolás Guillén.

El colibrí
Es así:
*capullito de colores
en las ramitas del aire
el colibrí.*

La leí varias veces con diferentes ritmos, pausas y entonaciones. Es decir, jugué un poco con el plano del significante. Cuando el juego los relajó, comenzó el concierto.

DOCENTE: ¿Saben qué es un colibrí?

ALUMNOS: No.

D: ¿Y saben qué es un picaflor?

A: (varios alumnos hablando a la vez) ¡Sí! Es un pajarito chiquito. De muchos colores. Suavecito. Tiene un pico largo y finito que mete en las flores para comerse el néctar.

D: Muy interesante. Bueno, el picaflor y el colibrí son el mismo pájaro. En algunos lugares del país, como aquí en Catamarca, lo llaman “picaflor” y, en otros, lo llaman “colibrí”. ¿Por qué creen ustedes que el segundo verso del poema dice que el colibrí es un “capullito de colores”.

A: ¡Porque tiene muchos colores: verde, azul, rojito, amarillo...!

D: ¿Y por qué dirá que es un “capullito”?

A: (después de un momento de reflexión silenciosa) Porque es chiquito como un capullito.

D: ¿Qué opinan los demás?

A: Y porque también es suave como un capullo. Bueno, nunca toqué uno, pero parece de seda.

A: Sí, y además porque parece delicadito como un capullo.

D: ¿Y por qué el tercer verso del poema dice que el colibrí está “en las ramitas del aire”? ¿Qué querrá decir con esto de “en las ramitas del aire”?

A: (silencio, silencio, silencio)

D: ¿Cómo vuela el colibrí?

A: ¡Aaahh! De repente, deja de volar pero sigue parado en el aire, moviendo las alas... como si estuviera parado sobre una rama... ¡de aire!

D: ¿Y por qué el poema en lugar de decir: *capullito de colores / en las ramitas del aire* no dice: *es un pájaro chiquito, suave, tiene muchos colores y, cuando vuela, se suspende en el aire mientras sigue aleteando*?

A: Y porque así no sería un poema, porque así lo dice el libro del que estudiamos ciencias.

A: Una enciclopedia también lo diría como vos dijiste.

D: Y está claro que el poema no es como los textos informativos de los manuales y de las enciclopedias, ¿no? (Vuelvo a leer el poema en voz alta). Cuando lo leo, parece como si tuviera música. ¿A qué creen que se debe esta sensación? (vuelvo a leerlo).

A: Yyyy... ¿puede ser porque los renglones son cortitos?

A: Y también porque los finales suenan igual: es asííí – el colibríííí.

D: ¡Exactamente! Porque está formado por versos y porque los finales del primer y cuarto verso riman, terminan con los mismos sonidos.

En lo que va de la clase se muestra cómo la lectura compartida se implementó con el fin de explorar los contenidos especializados a partir del conocimiento que tienen los chicos y no de una explicación teórica; el ir y venir por el poema, leerlo y releerlo con distintos ritmos, pausas y entonaciones permitió que se apropiaran gradualmente de la forma característica de la poesía. La indagación conjunta promovió la reflexión sobre la diferencia entre la función poética y la función referencial del lenguaje (claro que no en estos términos) y sobre la estructura (versos) y recursos presentes: rima y metáforas. Con el terreno así preparado, les propuse un primer problema de escritura colectiva:

D: ¿Qué pasaría si este poema, en lugar de llamarse “El colibrí” se llamara “La mariposa”? ¿Qué cambiarían? ¿Qué dejarían?

A: Bueno, ya tendríamos el cuarto verso (leyeron bien, la alumna ya había incorporado el término “verso”): *la mariposa*.

D: (mientras escribo el cuarto verso en el *powerpoint*). ¡Muy bien! Ya tenemos un verso. ¡Nos faltan solo tres!

A: El primero tendría que sonar igual que “maripooosa”.

A: ¡Hermooosa!

D: ¡Eso! Hermooosa rima con maripooosa.

A: Maravilloooosa.

A: Preciooosa.

A: Profe, ¿quiere que las vaya anotando en el pizarrón?

D: Eso estaría muy bien. Muchas gracias.

Lo que ocurrió a continuación puede caracterizarse como el efecto Rodari, aquello de la piedra en el estanque que, a pesar de lo trillado, vale la pena volver a leer:

Una piedra arrojada a un estanque provoca ondas concéntricas (...) Igualmente una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir (1987: 10)

El pizarrón comenzó a cubrirse de palabras que riman con “mariposa”, principalmente adjetivos. En un momento dado, dos niños de 6° año (ellos mismos habían pedido permiso para trabajar con nosotros) que habían estado callados durante toda esta segunda parte de la tarea propusieron la palabra *violeta*.

A: ¿Violeta? No, no suena igual. Escuchá: violeeeta – maripooosa. ¿Ves? No riman.

Otros alumnos propusieron otras palabras y expresiones: *¡qué cosa!*, *se posa*, *amorosa*, *milagrosa*, *vanidosa*... Y así siguieron sin pausa, hasta que los dos alumnos que propusieron antes la palabra *violeta*, se aventuraron con *amarilla*.

A: ¡¿AMARILLA?! ¡No! ¿No ven que los finales no suenan igual? Escuchá: amariiilla – maripooosa. ¿Ves? Amariiiiiillaa – maripooooosaa. No riman.

El brillo que descubrí en ese momento en los ojos de ambos niños me dijo que en ese preciso instante estaban comprendiendo de qué se trataba esto de la rima. Entonces se volvieron imparables: *venenosa*, *peligrosa*, *rasposa*, *sedosa*, *espantosa*, *horrorosa*... El entusiasmo del descubrimiento les hizo perder de vista a la mariposa y se entregaron al plano del significante, al juego al que invitaba la atención al sonido de las palabras.

Luego siguió la votación por una de las palabras anotadas en el pizarrón. La ganadora fue *maravillosa*. Ya teníamos el primer verso. Solo faltaban dos. Respecto del segundo verso, en principio, todos acordaron dejarlo como estaba: *capullito de colores*, porque la mariposa también era eso, un capullo colorido. La búsqueda del tercer verso fue orientada por las chicas y los chicos hacia una construcción locativa, esto es, una construcción que expresara “dónde está la mariposa”; en este derrotero se generó una interesante discusión en torno a la metáfora que derivó en la mejor definición de metáfora de todas las que conocía hasta ese momento.

A: ¡En las flores del jardín!

A: Mmmm... Perooo... Nooo

A: ¿Por qué no? Está bueno.

A: Porque cuando del colibrí se dice “en las ramitas del aire”, ahí hay un secretito que los que leemos tenemos que descubrir. En “en las flores del jardín” no hay ningún secreto. Es “en las flores del jardín”, ¡y nada más!

A: Aahh...

A: ¿En las amapolas del jardín?

A: Es lo mismo.

A: En las amapolas de luna... Porque las amapolas tienen el color de la luna: así, blanquito pálido.

D: ¿Qué opinan los demás?

A: Está lindo. En las amapolas de luna.

D: Bueno, entonces lo escribo aquí. ¿Leo cómo quedó?

Maravillosa:

capullito de colores

en las amapolas de luna,

la mariposa.

A: Mmm... No me gusta como queda el segundo verso. Yo creo que tiene que rimar con el tercero.

A: Sí, busquemos uno que rime.

D: Tenemos que buscar una palabra que rime con "luna".

Entonces comenzó el disparo de propuestas: una, ninguna, cuna, puna, aceituna... Hasta que:

A: ¡Capullito de tuna!

A: ¡Síííí!

Y así quedó:

Maravillosa:

capullito de tuna

en las amapolas de luna,

la mariposa.

A continuación, les propuse otro problema de escritura colectiva, algo más complejo: ¿Qué pasaría ahora si este poema, en lugar de llamarse *El colibrí*, se llamara *El cocodrilo*? El derrotero fue similar al anterior, aunque algo más arduo. A pesar de ello, casi no me dieron la palabra. En cambio, corrieron, ante mi sugerencia, a buscar enciclopedias y libros de texto donde poder rastrear datos sobre el cocodrilo, animal del que tenían muy poca información. Si se observan los fragmentos anteriores de la clase, desde el primero al último, mis intervenciones son cada vez menores. Después de un intenso trabajo conjunto, el poema quedó finalmente así:

***El cocodrilo
Dormido,
saco de escamas
en la orilla del sol
el cocodrilo.***

Y lo lograron, a pesar de que la clase no comenzó con las definiciones de poesía, rima, verso, ni metáfora. Solo contaron con conceptos intuitivos de estos términos de los que se apropiaron a través de la lectura y el análisis compartidos, a través de la conversación sobre el texto: su contenido y su forma, y a través de una estrategia de escritura colectiva. También es interesante analizar cómo se filtró el trabajo con nociones gramaticales:

- **Adjetivo calificativo / rima**
 - o Cómo es: *maravillosa...*
 - o Cómo está: *dormido...*

- **Construcción sustantiva** (sustantivo + construcción preposicional) / **metáfora:**
 - o Qué es: *capullito de colores /saco de escamas*

- **Construcciones preposicionales locativas / metáfora:**
 - o Dónde: *en las amapolas de luna / en la orilla del sol*

Una vez leído y corregido el poema *El cocodrilo*, escribimos en el pizarrón y entre todos una larga lista de nombres de animales. Cada uno eligió uno. Algunos decidieron trabajar solos y otros en pareja con un compañero. Después de algunos intentos fallidos, varias revisiones y sucesivas correcciones, al finalizar la jornada de ese lunes por la mañana, cada uno o cada grupo, había escrito su poema. Transcribo a continuación tres. En ellos puede verse cómo se van desprendiendo del modelo. Algunos solo en pequeños detalles, como la construcción comparativa que introduce María en el segundo verso, y que remacha con una metáfora hermosa: *en la selva de la furia*; el de Luis, se aleja algo más de la “forma sintáctica” del modelo, aunque es menos interesante en relación con el uso de recursos retóricos; finalmente, el de Noelia evidencia mayor dominio de las características del género, en tanto es quien se aleja más del modelo sin descuidar la función poética del lenguaje.

<p>El oso <i>Peligroso, garras como cuchillos en la selva de la furia el oso.</i></p>	<p>La gallina <i>Saltarina y bailarina de plumas blanquecinas linda pero dañina la gallina.</i></p>	<p>El caracol <i>Bajo los hongos brillan como el sol los caminos sinuosos del caracol.</i></p>
<p>María Moya- 8º año</p>	<p>Luis Córdoba - 9º año</p>	<p>Noelia Centeno - 7º año</p>

A manera de conclusión, recomendamos el libro *Quiere a ese perro*, de Sharon Creech. En él se da cuenta del impacto de esta estrategia en un alumno de la señorita Stretchberry; es a la vez un libro donde se reflexiona sobre la escritura, un libro de poesía, un diario íntimo escrito en verso; y también es la historia de un niño, Jack, que se negaba a escribir poesía porque eso es cosa de

niñas; sin embargo, escribe su diario en verso:

13 de noviembre
No quiero
porque los niños
no escriben poesía.
Las niñas, sí.

(pág. 7)

Pero sus quejas no inmutan a la señorita Stretchberry, quien, en lugar de ello, inunda el aula y el tiempo con poetas como Walter Dean Myers, Robert Frost, Valerie Worth, William Blake, Arnold Adoff, S.C.Rigg y William Carlos Williams. Y Jack, como los chicos de La Isla, lentamente va haciendo suyos los secretos del poema, sus recursos, estructura, palabras, y lo hace a través de la lectura, la exploración conjunta con la señorita Stretchberry y la escritura “a la manera de...”.

Escribir “a la manera de” es escribir de la mano de un poeta y del docente que elige y trae los textos del poeta. Este andamiaje es necesario, porque la escritura nos enfrenta a problemas que nos exige un esfuerzo cognitivo, en busca de una solución; un esfuerzo que nos demanda poner en juego conocimientos diversos: retóricos, lingüísticos y enciclopédicos. La escritura colectiva permite explorar y, en consecuencia, comprender “los secretos” de los recursos discursivos y lingüísticos que se ponen en juego, de manera mucho más potente, comprensiva y efectiva que una explicación teórica, además muestra que la escritura es trabajo, modeliza maneras de resolver las diversas tareas que conforman el problema; por su parte, “la escritura colectiva a la manera de”, con el docente y antes de la escritura individual, colabora con ese trabajo cognitivo del escritor inmaduro, porque permite la resolución conjunta de problemas con pares y docente (en tanto persona con mayor experiencia y conocimientos) y provee de unos saberes que animan a escribir y, gradualmente, a desprenderse del modelo. Como todos saben, este saber se convierte, a su vez, en insumo para la lectura, otra lectura, de nuevos poemas.

MESA 2.

PROPUESTAS EN LAS QUE EL FOCO ESTÁ PUESTO EN LA REFLEXIÓN SOBRE FENÓMENOS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES

El análisis de las secuencias presentadas hasta aquí pone en evidencia que la resolución de problemas de producción y comprensión de textos demanda poner en juego una actividad reflexiva o metalingüística que se realiza sobre fenómenos puntuales de la lengua (sistema, norma, uso) o del texto. Al mismo tiempo que esa actividad opera sobre un fenómeno lingüístico

puntual, apela a los conocimientos específicos que se poseen sobre ese fenómeno para ponerlos, junto a la actividad reflexiva, al servicio de la resolución del problema. Claro está, cuantos más conocimientos específicos de un fenómeno se tienen, mayores serán las posibilidades de barajar distintas respuestas y seleccionar la más adecuada como solución al problema en cuestión.

Este es precisamente el propósito central de las secuencias que toman la gramática como objeto de estudio. Se trata de secuencias que orientan todas las consignas hacia la comprensión más profunda de un saber lingüístico o textual puntual, desprendido de los objetivos de secuencias orientadas a la comprensión o la producción de textos, con el fin de sistematizarlo. En otras palabras, el trabajo con la gramática en el aula ya no se restringe a los problemas “ocasionales” que surjan de las prácticas de lectura y escritura, sino que se constituye en el objetivo mismo de una sucesión de consignas que acotan un tema lingüístico o textual puntual para profundizar su estudio, organizar los conocimientos que se van construyendo a propósito del mismo y sistematizar esos conocimientos en relación con los conocimientos ya disponibles.

Así, tomar un aspecto de la lengua (sistema, norma o uso) o del texto como objeto de análisis en una secuencia específica implica articular una sucesión de consignas problema que permitan hacer foco en distintas aristas de, por ejemplo:

- la estructura de las palabras,
- la función de los adjetivos en los textos,
- los casos especiales de concordancia sustantivo-adjetivo,
- la introducción del diálogo en la narración,
- el uso de los verbos en la narración,
- la estructura de las definiciones en los textos explicativos,
- el valor y uso de distintos conectores y marcadores textuales,
- el funcionamiento de distintos recursos cohesivos para evitar la repetición excesiva de palabras en un texto, entre muchos otros.

En estas secuencias, los textos o fragmentos de texto que se incorporen estarán al servicio de la gramática (en su sentido amplio: morfosintaxis y texto) y la normativa también en sentido amplio (ortografía, puntuación, reglas de concordancia, cohesión, reglas de los géneros).

La finalidad de estas tareas es alcanzar un dominio consciente de los contenidos que los alumnos tienen sobre su lengua (por ser usuarios de ella), desarrollarlos y reordenarlos una y otra vez, con el fin de ejercer gradualmente un control consciente sobre esos saberes.

Una vez más. Para que la actividad reflexiva o metalingüística durante la comprensión y producción de textos sea posible (esto es, se aplique a la resolución de un problema puntual), es imprescindible que en el aula se acoten temas gramaticales (morfosintácticos o textuales),

desvinculados de tareas de producción y comprensión, y se los enseñe a través de secuencias didácticas que conciben ese contenido y la actividad gramatical como las dos caras de una moneda.

En este marco, esta segunda mesa de degustación presenta el análisis contrastivo de dos propuestas de enseñanza, una tradicional y otra alternativa, de un aspecto de la morfología del español: la formación o estructura interna de las palabras, en la primera propuesta, y, en la segunda, la formación o estructura interna de las palabras y su uso en la deducción del significado de una palabra desconocida o de la ortografía de una palabra a partir de la aplicación de una estrategia de análisis morfológico.

Análisis contrastivo de dos propuestas distintas de trabajo sobre la estructura de las palabras

El análisis del trabajo con las palabras desconocidas de un texto (que presentamos en el apartado de la “mesa 1”) pone de manifiesto que la posibilidad de que los alumnos y alumnas logren resolver el problema aplicando una estrategia basada en el análisis morfológico de las palabras que no conocen, y logren al mismo tiempo una conquista paulatina de la autonomía en este hacer, necesita basarse sobre un saber, no solo de la estructura de las palabras, sino también de un modo de proceder con ellas, de mirarlas, de vincularlas con otras palabras que, ahora, ya no se encuentran en el texto, sino que deben buscarlas en su memoria. Es este entramado de saberes el que se pone en juego en el aprendizaje y aplicación de la estrategia morfológica como recurso para resolver un problema de comprensión ocasionado por la presencia de palabras desconocidas. Y es este entramado de saberes el que debe ponerse en foco en una secuencia centrada en la enseñanza del tema.

Desde este punto de vista, resulta más claro comprender por qué una explicación tan clara sobre la estructura de las palabras como la que aparece a continuación no es suficiente como insumo para que un alumno de quinto grado pueda resolver los ejercicios que se le presentan seguidamente.

Familia de palabras

Muchas palabras forman grupos o familias. Las siguientes palabras pertenecen a la misma familia:

pintar - pintado - despintar - pintitas
pintor - pintura - repintar

Las palabras de una familia se relacionan por su significado. Además, repiten una parte, en este caso, *pint*. Esa parte que se repite se llama base.

Ahora observen la siguiente lista:

cuento - contador - cuentito - contar

Estas palabras pertenecen a la misma familia y comparten la base *cont*, que a veces cambia por *cuent*. Es importante tener en cuenta el sentido de las palabras en un texto. A veces, puede parecer que una palabra pertenece a una familia porque tiene las mismas letras que una base, pero, sin embargo, no pertenece a esa familia porque no comparte el mismo sentido. Por ejemplo, *contento* y *contrato* no pertenecen a la familia de *contar*.

Observen que las palabras de una misma familia se forman agregando elementos delante o detrás de la base.

Familia de palabras

1. La palabra *mar* es una palabra simple porque está formada solo por una raíz. Tiene una familia de palabras amplia: *marea*, *marinero*, *marina*, *maremoto*, entre otras. Respondan a las siguientes adivinanzas.

¿Cuál es el mar que se fue? marido

¿Y el mar más duro? mortuorio

a) ¿Las palabras de sus respuestas forman parte de la familia de *mar*? ¿Por qué?

No.

2. Con las dos raíces de los cuadritos y los sufijos de abajo formen palabras de dos familias diferentes. Escribanlas a continuación.

mig **dign**

Sufijos: -a -idad -aja -ar -ar -no

miga, dignaja, digno, digna, dignidad

3. En la siguiente lista hay una palabra intrusa. Táchenla: *cien*, *centavo*, *centenario*, *centena*, *centeno*, *centésimo*.

4. Encuentren, en el siguiente texto, las palabras que pertenecen a dos familias. Subráyenlas con dos colores diferentes. ¿A qué familias pertenecen?

Un niño fue de paseo con su tío. Entraron a una librería a buscar un libro dedicado a la niñez. El librero miró al tío, lo reconoció y pronto se dieron un apretón de manos. "¿Qué estás buscando?", dijo el librero. "Un libro para mi sobrino, pero que no sea muy añado", respondió el tío. "Me ponés en un aprieto, creo que vendí el último que me quedaba. Me fijo en la libreta y te digo."

En primer lugar, estos ejercicios demandan una reflexión que la explicación previa no enseña. Además, esta secuencia (explicación-ejercitación) manifiesta las limitaciones analizadas en la clase sobre el adjetivo en un cuarto grado, que fueron presentadas en la clase 12. La imperiosa necesidad de convocar el interés del alumno, un interés cada vez más difícil de hallar por este modo mecánico de proceder con la enseñanza de la lengua, explica la inserción de la primera actividad, que, sorprendentemente, propone hacer uso de un saber que no se vincula a la morfología. En otras palabras, en el marco de una secuencia de enseñanza de la estructura interna de las palabras, la primera actividad que deben resolver los alumnos aplicando lo comprendido del tema, propone poner en juego un saber que no debe ser aprendido como tal, esto es, que no da cuenta de la estructura interna de las palabras, sino que da cuenta de lo que no debe entenderse como morfemas de una palabra. Sin embargo, diremos a su favor que se trata de una actividad lúdica. Y en su contra, además de lo dicho, que está tan descontextualizada del tema que los chicos no lograron resolverla, puesto que las respuestas debieron ser dadas por la maestra.

La limitación de la segunda consigna (que se pone en evidencia en las respuestas de los alumnos) radica en que permite armar palabras solo si los chicos las conocen previamente, puesto que no da ningún dato para que puedan deducir la formación de nuevas palabras, incluso desconocidas o inexistentes pero posibles para nuestra lengua⁴. El desconocimiento de vocabulario y la falta de pistas que permitan la deducción también afecta la resolución de la tercera consigna: ante dos palabras desconocidas (*centenario* y *centeno*), resulta más lógico (al menos en la lógica de los chicos: recordemos el razonamiento de Federico Parolo, en el epígrafe), vincular *centeno* a *centena* y, por lo tanto, a *cien*, que *centenario* a *cien*. Por su parte, la resolución (o no resolución) del último ejercicio hace claramente patente el hecho de que el tema no fue comprendido, puesto que las palabras que deben subrayar pertenecen a familias que, presumiblemente, los niños conocen bien: *niño* y *libro*.

Sin lugar a dudas, las conclusiones que se derivan de este análisis son las mismas que postulamos en la clase 12 respecto de la modalidad de enseñanza del adjetivo en un cuarto grado. La lógica aplicacionista que conlleva la secuencia explicación-ejercitación, la descontextualización de los saberes de los tipos de problemas que permite resolver y el proceder mecánico que demanda la ejecución de las actividades propuestas confabulan contra su posibilidad de resultar eficaces,

⁴ Por ejemplo, *terroroso* es una palabra inexistente, pero posible de nuestra lengua, pues respeta las reglas de formación de adjetivos terminados en *-oso*; en efecto, estos sufijos se unen siempre a sustantivos para formar un adjetivo derivado de ellos: *terror + oso = terroroso*, y también *sedoso*, *maravilloso*, *baboso*, *amoroso*, *bondadoso*, entre muchísimos otros.

puesto que todas estas características la inhabilitan para dar cuenta del sentido que debe asumir la enseñanza de la estructura interna de las palabras en la escuela primaria, sentido que los NAP del segundo ciclo, 6° año/grado, expresa de la siguiente forma:

“Reconocer y emplear familias de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación y composición) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y/o para la ampliación del vocabulario (por ej., el afijo “geo” en los textos de estudio)” (p. 46).



Actividad recomendada

- Realicen un punteo de los saberes sobre familias de palabras presentes en el NAP arriba citado.
- Relean el texto “Familia de palabras” inserto más arriba y la secuencia de ejercicios propuestos por la maestra de 5° grado e identifiquen qué aspectos del NAP contemplan efectivamente.




Antes de continuar

Lea la secuencia que se anexa a esta clase (y que fue trabajada durante el cuarto encuentro presencial del Ciclo):

Laiza Otañi (2011) “Secuencia didáctica centrada en el desarrollo de la reflexión sobre la estructura de las palabras”, disponible en la sección Archivos del campus virtual.

La lectura de esta secuencia permite poner en evidencia que toda la información presente en el texto “Familia de palabras” (presentado arriba) “se encuentra desgranada” en la nueva propuesta, a lo largo de sucesivas consignas problema que paso a paso abordan las distintas aristas del tema, pero que además incorpora otros saberes vinculados a un modo de proceder con ellas. Esta intención se explicita desde el comienzo, en el título mismo de la secuencia: “Secuencia didáctica centrada en **desarrollar la reflexión** sobre la estructura de las palabras”.



Actividad recomendada

Indiquen qué aspectos del NAP sobre familias de palabras se focalizan en cada una de las actividades que componen la “Secuencia didáctica centrada en el desarrollo de la reflexión sobre la estructura de las palabras”. Compárenla con la propuesta de la actividad anterior.

Cada consigna problema de la secuencia aborda algún aspecto del “conocimiento experto” sobre la estructura de las palabras al mismo tiempo que un modo de mirarlas, desarmarlas y vincularlas con otras palabras, aspectos estos últimos que también se enseñan. En efecto, para aplicar una estrategia de análisis morfológico de la palabra, con el fin de inferir el significado de una palabra desconocida o para tomar una decisión sobre su ortografía, el niño debe desarrollar la habilidad de dividir o segmentar algo que percibe como una unidad. Además, debe ser capaz de traer al juego palabras de su léxico mental que coincidan con la dada por tener la misma raíz o algún afijo (prefijo o sufijo) en común, con el fin de contrastarlas e inferir la información necesaria para resolver su problema (semántico u ortográfico, en este caso). Las consignas presentadas en la secuencia enseñan precisamente este hacer. En este tipo de secuencias, los fragmentos textuales con los que se trabaja están al servicio de la gramática y su inclusión tiene como finalidad afinar el saber gramatical en la arista vinculada al uso.

Para que los saberes implicados en el eje de reflexión sobre la lengua y los textos colaboren efectivamente con el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, su enseñanza debe ser revisada en distintos aspectos desarrollados en la clase 12: la lógica de esa enseñanza, la

relación de docentes y alumnos entre sí y con un objeto de estudio, las características que asume la delimitación de los contenidos a enseñar y las características de las propuestas de enseñanza.

Con respecto a estas últimas, defendimos su implementación como punto de partida del proceso de enseñanza de un tema puntual. En sí mismas, constituyen una sucesión de consignas que se conciben, cada una de ellas, como “problemas de lengua” que demandan una resolución, es decir, que interpelan o desafían a alumnos y alumnas para que pongan en juego sus conocimientos sobre el tema y sus habilidades cognitivas en la búsqueda de una respuesta. De esta forma, el conjunto de consignas apuntan a la apropiación, paso a paso, de un objeto de conocimiento y de formas de operar sobre ese objeto y con él en distintas situaciones.

La concepción de “problema” que subyace en esta propuesta alude a una idea trivial; se trata de la explicitación de situaciones con las que nos enfrentamos cotidianamente cuando hablamos, escuchamos, escribimos o leemos textos de cualquier tipo. Lo que las consignas hacen es un “zoom” sobre esos problemas. Por otro lado, como en cualquier problema de lengua “real”, la resolución no involucra un conocimiento cerrado, acotado, filtrado, individualizado; por el contrario, involucra un entramado de saberes difíciles de separar.

Por ejemplo, en la secuencia sobre el adjetivo que se propuso al final de la clase 12, el completamiento del segundo párrafo del texto sobre el can Cerbero demandó tomar decisiones sobre un campo semántico de adjetivos que fuese coherente con el texto (con las características del perro, con su función y con el hecho de sentirse “orgullosa” de su aspecto temerario), deducir el significado de palabras desconocidas que incluía el texto y cada cuadro de adjetivos, ajustar los adjetivos al género y número de los sustantivos a los que modificaban, pergeñar argumentos convincentes que justifiquen sus elecciones y comunicarlos y, todo esto, sin contar con las preguntas y problemas que plantea cada grupo de alumnos particular que suelen abrir a otras cuestiones vinculadas de algún modo con el tema⁵.

⁵ Indudablemente, esta situación trae aparejada la necesidad de discutir la delimitación del concepto de gramática cuando se trata de una gramática escolar. De allí que en estas clases hablemos de gramática como concepto que incluye nociones morfosintácticas y también textuales. El gramático delimita, pongamos por caso, el adjetivo como objeto de estudio, lo acota para analizarlo, investigarlo, y, como consecuencia de sus investigaciones, postula una definición y una clasificación determinadas, caracteriza esta clase de palabra desde un punto de vista semántico, sintáctico y morfológico; además, postula pruebas sintácticas que, al mostrar cómo se usan efectivamente, permitan corroborar las características y comportamientos postulados para el mismo. Las conclusiones del gramático pasan a ser el contenido de la gramática de una lengua (entendido aquí el término “gramática” como la descripción que postulan los gramáticos de una lengua determinada). Es evidente que los criterios para la delimitación de un objeto de estudio que postula el gramático (orientados por sus propósitos, su función como investigador, los modos de funcionamiento del ámbito académico, los modos de circulación del conocimiento, los participantes de la interacción, etcétera) no pueden, de ninguna manera, ser los mismos que rigen la delimitación del contenido en una gramática escolar, puesto que son otros los propósitos, las funciones de los distintos

Se trata de aprender a resolver problemas de lengua, justamente resolviendo problemas de lengua, de la misma manera que, en términos de Baquero (2011), los padres no esperamos a que los chicos hablen para enseñarles a hablar. Les hablamos y así aprenden no solo el aspecto más mecánico del habla, la articulación de los sonidos, sino también cómo pronunciar adecuadamente las palabras, cómo estructurar la frase, cuándo hablar y cuándo callar, cómo hablar según la situación comunicativa.

PALABRAS DE CIERRE

En esta clase nos propusimos mostrar distintas maneras de abordar la enseñanza de la reflexión sobre la lengua y los textos. Para ello, presentamos y analizamos propuestas didácticas organizadas en dos grupos según el papel que la reflexión juega en ellas.

Así, el primer grupo apunta a mostrar cómo se pone en juego la reflexión sobre distintos aspectos de los textos con el fin de potenciar la comprensión o de dar insumos para resolver posibles problemas durante la comprensión o producción de textos orales y escritos específicos. En este marco, analizamos tres propuestas distintas:

- La primera centrada en mostrar cómo se pone en juego la reflexión sobre nociones gramaticales, tales como sinonimia, hiperonimia, hiponimia, cadenas léxicas, morfología, con el fin resolver problemas de comprensión generados por la presencia de vocabulario desconocido; en este sentido, se analizan maneras de trabajar ese vocabulario (en este caso, presumiblemente desconocido) antes de la lectura del texto. En otras palabras, este análisis muestra cómo el saber gramatical no se constituye en el objeto de enseñanza, sino que se usa como herramienta al servicio de la comprensión;
- En la segunda secuencia la reflexión sobre distintos aspectos de la lengua y del texto (tales como, adjetivos, construcciones preposicionales, adjetivas y sustantivas, estructura de la descripción, coherencia textual) se organiza en torno a la enseñanza de la escritura de un retrato; dicho de otro modo, este análisis muestra cómo el saber gramatical (morfosintáctico y textual), e incluso la lectura de fragmentos descriptivos, se ponen al servicio de la escritura;
- La tercera propuesta muestra cómo la reflexión sobre características textuales y recursos lingüísticos de la poesía se pone en juego para generar interpretaciones más ricas del poema seleccionado y, a futuro, de nuevos poemas, y para orientar la producción de poemas; es decir, esta propuesta muestra cómo la reflexión sobre la lengua y los textos se pone al servicio de la comprensión y de la producción (en este caso, de poesías).

actores de la comunidad educativa, los modos de funcionamiento del ámbito escolar y las formas de circulación del conocimiento.

En la segunda parte se presenta y analiza una propuesta que ejemplifica un modo posible de articular una secuencia de consignas que tienen en la mira la enseñanza de la reflexión sobre un saber gramatical, específicamente, en el ejemplo analizado, la estructura de las palabras, su relación con la ortografía y su análisis en la inferencia del significado del vocabulario desconocido de los textos.

Sabemos que queda mucho camino por recorrer para la necesaria renovación de las modalidades que asume actualmente la enseñanza de los saberes implicados en el eje de reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos en el segundo ciclo. Con esta clase, intentamos acortar ese recorrido a través del análisis de distintas propuestas que den cuenta del modo en que creemos que esa renovación debe encararse. Un modo, también, de contrarrestar la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran, sobre todo, los chicos provenientes de sectores populares.

En una conferencia dictada el 21 de junio de 2011, en el marco de las “Jornadas de Alfabetización Inicial”⁶, Ricardo Baquero afirmaba que encuentra que cada vez está más generalizada en las escuelas la idea de que las niñas y los niños de los sectores populares no son educables. Parecen tener una condición vulnerada. Paradójicamente, pensar que sí son capaces nos llevaría a poner en tela de juicio nuestra propia capacidad como educadores. En efecto, considerar que grandes grupos de alumnos que no pueden aprender sí podrían hacerlo pone a los educadores mismos en el lugar de la incapacidad. Para desarmar este complejo entramado es necesario que los docentes recuperen su confianza en la capacidad de aprendizaje de estos chicos. Lo vulnerado es esa confianza y, para recuperarla, Baquero propone trabajar en las capacitaciones docentes con muchas *experiencias mostrativas*, experiencias concretas que muestren que los chicos, bajo otras propuestas de enseñanza, sí pueden, sí son capaces y sí son educables.

De allí la incorporación del relato de la experiencia con los chicos de la escuela de La Isla. El efecto de un modo distinto de abordar la enseñanza de la lengua y la literatura en segundo ciclo también se hace patente en las palabras de una maestra de sexto grado de una escuela del

⁶ Estas jornadas fueron organizadas por la Dirección de Nivel Primario, Dirección de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

conurbano bonaerense. Días después de implementar juntas, con sus alumnos, la secuencia con el poema “El colibrí”, Patricia escribió:

“Fue una explosión de poesía. Los márgenes de las hojas de la carpeta, el reverso de los boletos del colectivo y del horario de clase, los blancos de los libros de texto... En todas partes encuentro versos borroneados, corregidos, incompletos, logrados... Los versos lo cubren todo: los espacios vacíos, los momentos solitarios y también los compartidos.”

Inicialmente, Patricia se resistió de forma insistente al trabajo con la poesía. *Es muy difícil para estos chicos, no creo que les guste, no estoy segura de que vaya a salir bien, no me gusta mucho la poesía...* fueron algunos de sus argumentos. Frente a situaciones como esta, y considerando la muchas veces débil formación inicial, creemos que el trabajo del capacitador es clave en varios sentidos:

- Como facilitador de una propuesta de trabajo concreta: no basta una explicación teórica sobre cómo armar una secuencia de este tipo y dejar al docente en soledad frente al trabajo de construcción de una propuesta que le resulta novedosa; por el contrario, es necesario el análisis conjunto, paso a paso, de una propuesta ya armada o bien construir *con* ellos una nueva propuesta;
- Como un compañero de ruta; es decir, en la medida de la posible, acompañando al docente en la puesta en práctica de la propuesta en el aula, mostrar formas de intervención con los niños, mostrar cómo es posible abordar un tema y comprenderlo sin necesidad de comenzar con definiciones y clasificaciones (en este caso, de poesía, verso, rima, metáfora, etcétera), cómo orientar la reflexión y, sobre todo, cómo ese conjunto de saberes, en lugar de que el docente los explique de entrada a los niños, se traducen y explicitan poco a poco en preguntas y problemas que se les va formulando;
- Como un guía en la reflexión, junto al docente, sobre los “secretos” de la propuesta: la elección del poema (en este caso, corto, con rima, sobre un tema conocido para que este conocimiento los ayude a desentrañar las metáforas presentes), los contenidos puestos en juego (cuyo conocimiento muchas veces también se estará fortaleciendo) y de qué forma, esto es, a través de qué preguntas o consignas concretas de la clase, se pusieron en juego; las distintas formas de intervención con los niños en relación con problemas concretos.

Afirma Baquero (2011) que, al mostrar situaciones de aula exitosas con alumnos de sectores populares, el capacitador pone en tela de juicio la creencia de incapacidad de los niños. En otras palabras, esas experiencias se constituyen, a su criterio, en una vía interesante para que no se cumpla la profecía de incapacidad de los niños y las niñas de sectores populares. Si bien la escuela es el espacio potente para formar sujetos emancipados, también es potente para convencer a un niño de que no puede, confirma Baquero. Y precisamente, uno de los desafíos de los capacitadores es ayudar a que los maestros y con ellos, sus alumnos, se convenzan de que sí pueden.



Actividad obligatoria (resolución grupal)

Les proponemos revisar las siguientes propuestas presentes en los NAP. Cuadernos para el aula. Lengua, de 2º ciclo:

- NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 4:

1. "Un espectador muy exagerado". p. 178

- NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 5:

2. "Decir y pensar colores y matices". pp. 166 - 171

- NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 6:

3. "Los participantes que el verbo necesita". pp. 211 - 212

4. "La organización temporal y causal". pp. 206 - 207

5. "¿No se puede achicar" y "¿De qué me habla?" p. 235

1. Para cada una de estas situaciones de enseñanza, indiquen:

- ¿A qué tipo de propuestas presentes en esta clase apunta?
- ¿Cuáles son los NAP implicados?

2. Escojan una de esas propuestas y expliquen brevemente cómo la incluirían en un curso de capacitación con docentes de 2º ciclo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALVARADO, Maite (2001) *El lectorón dosmil*. Buenos Aires: Cántaro.
- BAQUERO, Ricardo (2011) "El derecho a aprender a leer y escribir en el contexto social actual", conferencia dictada en el marco del *Encuentro Nacional de Alfabetización*, Ministerio de Educación de la Nación, en la Ciudad de Buenos Aires, 21 y 22 de junio 2011
- CREECH, Sharon (2008) *Quiere a ese perro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GASPAR, M. & GONZÁLEZ, S. (coords.) *Cuadernos para el aula, Lengua 5*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2007
- HEINEMANN, W. y VIHWEGER, D. (1991) *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer. Traducción de Guiomar Ciapuscio.
- KOHAN, Martín (1996) "Lengua y Literatura". En: Libertella, H. *El nuevo relato argentino*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericanos.
- RODARI, Gianni (1987), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Aliorna.