

RECURSOS PARA EL DOCENTE

VALERIA ABUSAMRA

ROMINA CARTOCETI

BÁRBARA SAMPEDRO

SOL TISCORNIA

LEO que te LEO



The illustration shows two cartoon characters. On the left is a boy with spiky black hair, wearing glasses and a white shirt with a black tie. He is pointing towards the text. On the right is a girl with long black hair, wearing a white shirt and a black vest. She has a small heart on her forehead. They are both smiling and looking towards the text.

PROGRAMA DE COMPRESIÓN LECTORA

RECURSOS PARA EL DOCENTE

LEO que te LEO 7



LEO QUE TE LEO 7 - PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA - RECURSOS PARA EL DOCENTE

es una obra colectiva, creada, diseñada y realizada en el Departamento Editorial de Ediciones Santillana, bajo la dirección de **Mónica Pavicich**, por el siguiente equipo:

Coordinadora autoral: Valeria Abusamra

Autoras: Valeria Abusamra, Romina Cartoceti,
Bárbara Sampedro, Sol Tiscornia

Editora: María Dolores Giménez Zapiola

Jefa de edición: Sandra Bianchi

Jefa de arte: Silvina Gretel Espil

Gerente de gestión editorial: Patricia S. Granieri

 **SANTILLANA**

La realización artística y gráfica de este libro ha sido efectuada por el siguiente equipo:

Diseño de maqueta: Mariela Santos.
Diagramación: Mariela Santos.
Tapa: Natalia Udrisard.
Corrección: Paula Smulevich.

Documentación

fotográfica: Carolina S. Álvarez Páramo y Cynthia R. Maldonado.
Fotografía: Archivo Santillana, Shutterstock, Wikimedia Commons/Museo Neue Pinakothek (Munich, Alemania), Sol Tiscornia, Valeria Abusamra.

Preimpresión: Marcelo Fernández, Gustavo Ramírez y Maximiliano Rodríguez.

Gerencia de producción: Gregorio Branca.

Las páginas web han sido consultadas entre agosto y septiembre de 2017.

Esta publicación fue elaborada teniendo en cuenta las observaciones del Instituto contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi), surgidas en encuentros organizados con editores de libros de texto.

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin permiso de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

© 2017, EDICIONES SANTILLANA S.A.
Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP),
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISBN: 978-950-46-5469-8
Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11723
Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*
Primera edición: octubre de 2017

Leo que te leo 7 : recursos para el docente : programa de comprensión lectora /
Valeria Abusamra ... [et al.] . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Santillana, 2017.
32 p. ; 28 x 22 cm.

ISBN 978-950-46-5469-8

1. Lectura. 2. Educación Primaria. 3. Libro de Texto. I. Abusamra, Valeria
CDD 372.4

Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2017, en Artes Gráficas Rioplatense, Corrales 1393,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

LEO que te LEO



Índice

¿Qué implica comprender un texto? Delimitación del alcance y el impacto de una habilidad esencial 4

¿Cómo usar este libro? 7

1 En busca de lo importante 8

Clave de respuestas 10

2 Las cosas por su nombre 12

Clave de respuestas 14

3 Hechos en el tiempo 16

Clave de respuestas 18

4 Hipótesis y algo más 20

Clave de respuestas 22

5 Relacionando palabras 24

Clave de respuestas 26

6 Anticipando lo que vendrá 28

Clave de respuestas 30

Bibliografía 32



¿Qué implica comprender un texto?

Delimitación del alcance y el impacto de una habilidad esencial

Uno de los aspectos que nos caracteriza como seres humanos es que podemos organizar nuestros discursos mediante la combinación de un número finito de palabras. Este proceso combinatorio y original es la base de nuestra comunicación oral y escrita. Por esto, el estudio de la comprensión y la producción de discursos (orales y escritos) es un tema muy relevante para distintas disciplinas.

Obviamente, abordar la comprensión de textos es fundamental en un marco educativo; no obstante, más allá de la importancia que puede tener en el contexto de la escuela, una buena habilidad de comprensión lectora resulta determinante para que una sociedad tenga ciudadanos críticos.

Hablar de comprensión de textos necesariamente nos lleva a hablar de lenguaje, temática que ha desvelado a investigadores de distintas disciplinas. ¿Qué es el lenguaje? ¿Cómo surge? ¿Cómo evoluciona? ¿Cómo se desarrolla?

El lenguaje puede definirse de diferentes maneras: como un sistema de signos, un mecanismo de comunicación, una función mental superior, un instinto, y así podríamos aportar muchas opciones más. Pero lo que es esencial para el tema que nos ocupa es distinguir dos aspectos básicos: los innatos, ligados a la oralidad (y a las reglas que permiten comprender y producir oraciones gramaticales), y los culturales, que implican los procesos ligados a la adquisición de la lectoescritura (leer palabras, escribir, producir textos y comprenderlos son cuatro habilidades culturales). En otros términos, la capacidad lingüística es una propiedad genética de la especie, no es una habilidad y no es "entrenable". La comprensión de textos, así como otras conductas en las que la capacidad lingüística interviene, es –por el contrario– una habilidad "entrenable" (mejora con la práctica): tenemos buenos y malos lectores, o buenos y malos comprendedores, y el rol de los estímulos es fundamental. El lenguaje es una capacidad biológica; la comprensión de textos, una actividad cultural.

El lenguaje es una capacidad biológica; la comprensión de textos, una actividad cultural.

La lectura constituye uno de los comportamientos más complejos y diferenciales de nuestra especie y, por lo tanto, es un dominio ideal para estudiar la cognición humana en general. Comprender un texto implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y relacionados con la experiencia personal del sujeto. La necesidad de poner en marcha simultáneamente habilidades básicas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc. permite que la comprensión lectora se establezca como un recurso propicio para entrar en la complejidad de los procesos cognitivos y empezar a entender cómo trabaja la mente (Abusamra, 2010). En este sentido, comprender un texto implica, esencialmente, la construcción de una representación mental de lo que el texto trata, es decir, la **elaboración de un modelo de situación**. La perspectiva de los modelos de situación predice que los comprendedores están influenciados no solo por las características de superficie del texto en sí, sino también por la naturaleza de la situación que se describe en él.

Una idea actualmente compartida es que los jóvenes, y aun muchos adultos, tienen dificultades incuestionables para comprender textos. Los resultados de pruebas nacionales e internacionales, la percepción directa de los docentes, las nuevas formas de procesamiento indican que algo está pasando con ciertas habilidades lingüísticas ligadas a

la lectoescritura. Sin embargo, la pregunta que deberíamos hacernos es: ¿enseñamos explícitamente a nuestros alumnos a comprender textos? Se sabe de modo más certero cómo enseñar a leer y escribir (más allá de los distintos métodos, cada uno tiene sus propios mecanismos); se conoce cómo instruir en la producción de textos, pero no queda tan claro cuál es el procedimiento para educar en la comprensión de la lectura. Y esto es fundamental. Si la comprensión de textos es cultural, debería enseñarse y ejercitarse. Sin el impulso de la enseñanza y el entrenamiento, no sería justo decir que alguien es un mal comprendedor.

Los resultados de distintas investigaciones no solo sustentan la idea de que es posible ejercitar la habilidad de comprensión, sino que, además, conceden una visión más optimista de las perspectivas de un mal comprendedor. Si la práctica es determinante y es la que marca una desproporción, los malos comprendedores no estarían destinados necesariamente al fracaso, ya que es posible mejorar la capacidad. Esto reabre un debate lingüístico-educativo acerca de lo que implica una dificultad de comprensión y de las posibilidades de revertirla.

La comprensión de textos está en boca de todos: docentes, políticos, padres y aun de los propios alumnos, que sienten que se les hace difícil abordar ciertos materiales. Es sin dudas una temática que preocupa a todos los sistemas del mundo. Pero no hay que perder de vista que puede mejorarse. Por eso, este libro se propone aportar un instrumento de trabajo explícito para el niño y de guía para el docente que acompañará el proceso.

La perspectiva que tomaremos en este libro es multicomponential. Se trata de un modelo teórico que fue planteado para abordar los procesos de comprensión lectora y que reconoce distintas áreas o componentes implicados en el procesamiento del nivel textual. Comprender un texto requiere la coordinación de múltiples habilidades, relativamente independientes unas de otras. Abordar la comprensión de textos desde un modelo de múltiples componentes es esencial desde un punto de vista teórico y práctico.

Las áreas o componentes están distribuidos en tres núcleos. En el primero, designado como **núcleo del contenido**, se identifican las áreas de:

- **Esquema básico del texto:** es una suerte de "esqueleto" que ayuda al lector a construir la primera representación de lo que está leyendo. Cuando el lector se enfrenta a un texto, debe ser capaz de reconocer, en primer lugar, los personajes, el lugar, el tiempo y los hechos que se presentan en él.
- **Hechos y secuencias:** la comprensión de un texto depende, en gran parte, de la capacidad del lector para individualizar los hechos, propios de cada tipo textual, y organizarlos en secuencias. La estructuración de las secuencias no es una tarea sencilla: cuanto mayor es la divergencia entre el orden cronológico en que ocurrieron los hechos y el orden narrativo, mayor es el esfuerzo cognitivo que el lector debe realizar.
- **Semántica léxica:** por último, es necesario establecer una red de relaciones entre las palabras que conforman el texto. El lector pone en juego, entonces, habilidades psicolingüísticas fundamentales que le permitan identificar relaciones de significado y relaciones entre las palabras y oraciones del texto.

El segundo núcleo es el de la **elaboración**. En este se integran las siguientes habilidades:

- **Estructura sintáctica:** si bien reconocer palabras y comprender sus significados es un paso esencial, el lector debe además asignarles estructura sintáctica a partir del procesamiento correcto de nexos gramaticales y sintácticos. Esto tiene que ocurrir no solo dentro del marco oracional sino también entre oraciones.

- **Cohesión:** la cohesión es una característica propia del nivel textual, que puede definirse como la interrelación entre elementos del texto con el objetivo de conformar y fortalecer la red textual y conformar una unidad semántica.
- **Inferencias:** otra habilidad esencial es generar inferencias para conectar dos piezas de información presentes en el texto o reponer la información faltante a partir de lo que tenemos almacenado como parte del conocimiento del mundo.
- **Jerarquía del texto:** en tanto proceso de integración activa, la comprensión de textos requiere un lector activo que sea capaz de discriminar qué piezas informativas son importantes y cuáles no, ya que este mecanismo es el que permitirá no sobrecargar la memoria ni el sistema de procesamiento lingüístico.
- **Modelos mentales:** cuando el lector ha seleccionado un número suficiente de informaciones significativas, puede empezar a construir representaciones más generales del contenido del texto, es decir, un "modelo mental" que irá almacenando en su memoria. La construcción de estos modelos tiene la función de estructurar un cuadro de referencia general sobre la base de cinco dimensiones: espacio, tiempo, causa, motivación y protagonistas.

En el último núcleo se concentran las **habilidades metacognitivas**. Por "metacognición" en este libro entendemos la capacidad que tiene un sujeto de reflexionar sobre su propio proceso de comprensión. Estos componentes metacognitivos son:

- **Intuición del texto:** esta habilidad es la que lleva al lector a generar una expectativa de lo que va a leer y lo ayuda a orientar las estrategias de acuerdo con los objetivos. Es muy importante que el lector pueda aplicar la estrategia más adecuada en cada caso particular.
- **Flexibilidad mental:** esta habilidad permite al lector saber que para reconocer las palabras de cuatro sílabas que contiene un texto es necesario hacer un tipo de lectura, diferente a la que se requiere si lo que hay que hacer, por ejemplo, es un resumen.
- **Detección de errores e incongruencias:** por último, los lectores monitorean su propio proceso de comprensión, reconociendo los momentos en los que ese proceso no es adecuado.

Cada libro de la serie trabajará con algunas áreas del modelo. En todos los niveles se abordarán de modo común aquellas referidas a la **jerarquización**, el **vocabulario**, los **aspectos cohesivos** y la **generación de inferencias**. Se agregará para 4.º, 6.º y 7.º el área de anticipación o intuición del texto, y particularmente en 5.º se trabajará con el esquema básico, en 6.º con la construcción y la actualización de modelos mentales, y en 7.º con temporalidad. Cada capítulo desarrollará tres subhabilidades implicadas en la general.

La idea que subyace a este tipo de perspectiva es que el trabajo sistemático con un componente redundará en una mejora de esa habilidad en lo particular pero también de la comprensión de textos en lo general.

El libro se organiza en seis capítulos, cada uno de los cuales remite a un área del modelo de múltiples componentes (Abusamra, 2010, 2014; De Beni, 2003). El primer capítulo, titulado "En busca de lo importante", refiere a los procesos de jerarquización de la información; el capítulo "Las cosas por su nombre" aborda aspectos concernientes al vocabulario. "Hechos en el tiempo" focaliza sobre la detección de hechos y el armado de las secuencias. "Hipótesis y algo más" trabaja sobre la generación de inferencias, y "Conectando palabras", sobre los mecanismos de cohesión. Por último, "Anticipando lo que vendrá" implica un abordaje metacognitivo, el de la intuición.

¿Cómo usar este libro?

Como ya mencionamos, mejorar la comprensión de textos es un objetivo posible. Sin embargo, es importante tener en cuenta algunos factores que pueden hacer al éxito del programa:

1. Lograr una buena habilidad de comprensión lectora no es producto de la casualidad ni de la magia. Un factor esencial a la hora de aplicar un programa de mejoramiento es la **sistematicidad**. La literatura sobre el tema ha demostrado que los programas que mejor funcionan son aquellos que se aplican al menos una vez por semana y de modo sostenido en el tiempo.
2. Propiciar el **trabajo conjunto** y discutir entre todos los resultados es un mecanismo que refuerza la práctica. Se ha puesto en evidencia que la retroalimentación que permite la oralidad es uno de los recursos más productivos para trabajar la comprensión de textos. Por otra parte, puede ser interesante el trabajo entre dos compañeros que puedan discutir las decisiones y consensuar la resolución de las actividades.
3. Trabajar durante varias intervenciones en un **área específica** permite internalizar ese componente. Más allá de que el libro incluye varias actividades por temática, siempre se pueden incorporar recursos, por lo que en el texto se sugieren otras actividades que pueden complementar el trabajo. Incluso es posible tomar como base el esquema del libro pero adaptarlo a cada disciplina en particular. Lo importante es que el trabajo se oriente a la explicitación de los procesos.
4. Cada capítulo sigue una **estructura común**: hay un disparador que apela al trabajo metacognitivo, varias actividades de comprensión y alguno que requiere la producción de textos. Este esquema no es casual sino que sigue el orden de diversas intervenciones que se han realizado con éxito (Meneghetti et al., 2010; Cartoceti, Abusamra, De Beni y Cornoldi, 2016). Comenzar siempre con una discusión oral que explicita los temas que se abordarán ayuda mucho a ordenar la tarea. Los programas más efectivos apuntan al trabajo de aspectos cognitivos y metacognitivos.
5. Más allá de lo textual, hay otro tipo de disparadores que pueden ser muy valiosos y resultan motivadores. Los **recursos audiovisuales** tienen muy buen efecto y permiten abrir de un modo diferente el intercambio. A lo largo del libro de actividades, se incorporan varios enlaces como sugerencia para un abordaje desde este punto de vista.

1 En busca de lo importante

Jerarquizar implica asignar distintos grados de relevancia a la información que nos presenta un texto. En el proceso de comprensión es fundamental que el lector pueda discriminar los elementos más significativos. Una adecuada capacidad de comprensión lectora implica un proceso de selección de la información en el que es tan importante activar lo relevante como inhibir lo que no lo es.

Este capítulo abordará tres aspectos básicos de la jerarquía del texto: las funciones facilitadoras del título y el paratexto en la comprensión de un texto, la distinción entre ideas principales y secundarias; y, por último, las interrelaciones entre tema y resumen.

El paratexto

Imaginemos que entramos en una librería para comprar un libro. Todavía no sabemos cuál. Comenzamos a recorrer el lugar buscando algo que llame nuestra atención. Un título, una imagen en la tapa pueden ser los primeros indicios. Finalmente, tenemos el libro en nuestras manos y, con ansiedad, miramos la contratapa. Allí habrá una síntesis del tema del libro. Leemos... Ya estamos en condiciones de decidir si este será el elegido o no.

Como lectores expertos, sabemos que antes de comenzar a leer, hay una serie de elementos que nos permiten anticipar el contenido. Estos elementos se convierten en un recurso esencial para la construcción de la representación que el lector realiza sobre un texto. El título, por ejemplo, es un elemento del paratexto que permite anticipar mucha información, como el tipo textual o cuáles son los elementos a los que deberíamos prestar especial atención.

Existen dos clases de títulos:

- los *denotativos*, que buscan ser claros, objetivos, sin dar lugar a ningún tipo de doble sentido;
- los *connotativos*, que suelen trabajar con recursos retóricos y con el contenido no explícito en el texto. Este tipo de título resalta la creatividad del autor pero, al obligar al lector a reponer la información no dada, puede habilitar distintas interpretaciones.

En general, a los textos académicos o periodísticos se los titula de manera objetiva para alcanzar la información con exactitud. En cambio, en los textos literarios hay mayor lugar para la creatividad y la connotación. Además, el título y el resto de la información paratextual (copete, volanta, gráficos, etc.)

también sirven para reforzar y complementar la información que se despliega en el cuerpo principal del texto porque sirve como vehículo que sintetiza la idea que se va a transmitir. Así es que, por ejemplo, una misma noticia puede titularse de diversas maneras en distintos medios gráficos de comunicación, con la clara intención de transmitir y posicionar una idea diferente acerca del mismo suceso.

En síntesis, el paratexto y particularmente el título son elementos que aportan mucha información y que nos preparan para entrar al texto.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presenten en este apartado del capítulo 1 les sugerimos, por ejemplo:

- 1) Buscar algún hecho histórico que los chicos estén trabajando en clase y pedirles que piensen cuál podría haber sido el titular y el copete de los diarios de la época.
- 2) Después de trabajar este tema, pueden presentar el video sobre *bullying* (que además permite trabajar educación en valores) y pedir que los alumnos generen una nota completa (con título, copete, volanta, etc.) como si este hubiera sido un caso real. El video "Corto Animado Bullying (Blender)" pueden encontrarlo en: <https://youtu.be/I0RZvBUYgnQ>.

Ideas principales y secundarias

Cuando estudiamos, cuando leemos una novela o un cuento, cuando escuchamos las noticias por la radio o la tele, llevamos a cabo una tarea que requiere un procesamiento cognitivo costoso. Como resulta imposible procesar y sostener toda la información de esos discursos (y de otros tantos) en nuestra memoria, tenemos que decidir y seleccionar qué información es fundamental para su comprensión y cuál no tanto. Entonces, para que un discurso (no importa el género) pueda comprenderse es necesario que el lector le asigne distintos grados de importancia a la información que va procesando, es decir, es esencial que establezca una jerarquía. La posibilidad de establecer una escala de importancia de la información implica una capacidad para descubrir los elementos más significativos del texto.

Como ya indicamos, una adecuada capacidad de comprensión lectora implica un proceso de selección

de la información en el que es tan importante activar lo relevante como inhibir lo que no lo es. Sería imposible para cualquier persona recordar absolutamente todo lo que lee, ya que no hay ningún sistema de procesamiento lingüístico o de memoria que pueda guardarlo todo. La memoria de trabajo, que tiene un rol central en la comprensión de un texto, es de capacidad limitada.

Esta limitación no solo alcanza la cantidad de material que podemos procesar, sino también el tiempo durante el que ese material puede sostenerse en la memoria. Es decir, debemos seleccionar de manera cuidadosa la información que vamos a guardar. Si no hiciéramos el esfuerzo de discriminar lo relevante de lo que no es imprescindible, nuestra memoria se vería sobrecargada y se saturaría de manera temprana, lo que nos generaría grandes dificultades para comprender un texto.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 1, les sugerimos, por ejemplo:

- 1) Mirar videos de canciones de Kevin Johansen + Liniens (por ejemplo, *Desde que te perdí*, que se puede encontrar en: <https://youtu.be/nwG1TIGhe7I>, o *Anoche soñé contigo*, que se puede encontrar en: <https://youtu.be/dUG9ykVjE7Y>). En estos fragmentos de recitales, el cantante narra historias en sus canciones. Simultáneamente, el historietista trata de plasmarlas en sus dibujos, pero es imposible para él plasmar todo lo que se narra. En cada caso, selecciona la información y el contenido de la canción que quiere dibujar. Se sugiere, entonces, hacer...acer una lista de esas informaciones de la canción que el dibujante plasma en el papel y determinar qué idea de la canción reflejan esos dibujos.
- 2) Una vez hecha esta tarea, identificar qué versos no se expresan mediante dibujos. ¿Estas omisiones impiden que se pueda interpretar la idea principal de la canción? ¿Y que se pueda relacionar el dibujo con la canción? Buscar las letras de las canciones y tenerlas presentes para simplificar el trabajo.

Tema y resumen

Jerarquizar la información de un texto ayuda a distinguir cuál es el tema al que hace referencia; es decir, aquel concepto o idea general que pone en escena. Puede ser, por ejemplo, el amor, la amistad, el uso del transporte público, el mundo laboral, etcétera.

No debemos confundir el tema con el argumento o los argumentos de un texto (la sucesión de núcleos o hechos que se desarrollan en él). Puede haber obras muy diferentes, que narren historias variadas o tengan sucesos y personajes muy distintos, que refieran al mismo tema. La película *La vida es bella* y un capítulo de un manual de historia que explique qué pasó en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial tratan el mismo tema, pero de maneras muy diferentes.

Para reconocer un tema es necesario, en primer lugar, jerarquizar, la información de un texto y luego relacionarla con nuestro conocimiento de mundo para identificar cuál es ese concepto o idea general.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

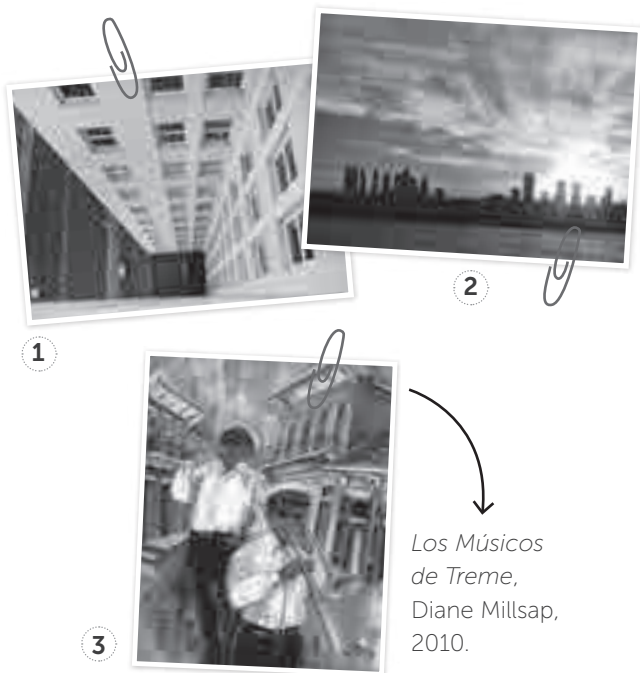
Una forma de trabajar este aspecto es fomentar que los alumnos identifiquen el tema de una obra particular y, también, proponer que relacionen distintas piezas o recursos según su tema.

Veamos las siguientes imágenes. La primera es una fotografía y la segunda, la pintura *Los Girasoles* de Vincent Van Gogh. Ambas tienen distintos colores y son de épocas muy diferentes. Una es famosa mundialmente y la otra, una simple foto. Pero a pesar de eso, podemos decir que refieren al mismo tema: las flores.



Los Girasoles,
Vincent van
Gogh, 1888.

Ahora, veamos estas:



En las tres hay edificios, pero no tienen el mismo tema. La primera muestra una de las caras de un edificio desde su terraza. Podemos decir que refiere a las alturas o el vértigo. En la segunda se ve el atardecer en Buenos Aires desde el Río de la Plata. La última es un cuadro de Diane Millsap que retrata a unos trompetistas con una ciudad de fondo. Si tuviéramos que decir de qué se trata, propondríamos la vida de un artista o la música. Por eso, si bien en las tres aparece el mismo elemento, no tienen un tema en común.

Para trabajar el reconocimiento de un tema, se puede utilizar obras de distintos formatos y tipos,

como cuentos, películas o historietas. Hay algunos "universales", como el amor y la amistad, que son más sencillos de identificar y otros más específicos o particulares, como los derechos de los trabajadores o la actividad agraria, por ejemplo. Las propuestas se pueden abordar de forma grupal en clase, fomentando que los alumnos debatan e intercambien opiniones. Seleccionar tres canciones, por ejemplo, cuyo tema sea el amor o la mujer pero que los enfoquen de modo diferente, puede ser una buena alternativa.

El otro concepto que se trabaja en este capítulo es el de resumen. Consiste en la exposición de la secuencia de núcleos, ideas o hechos principales de un texto. Para hacer un resumen es importante jerarquizar la información en función de elaborar un nuevo texto que sea más breve y contenga solamente algunos núcleos informativos. Debe dar cuenta de las ideas y los datos principales del original, pero no incluir ningún detalle.

Una opción para desarrollar con los alumnos es utilizar variantes al tradicional resumen escrito. Por ejemplo, se puede pedir que a partir de un texto elaboren un dibujo o una historieta que muestren las ideas principales y funcionen como un resumen. Si se trabajó con una película, solicitar que hagan una canción o un cuento. En todos los casos, es bueno que el estudiante sea consciente del proceso que está llevando a cabo para seleccionar información relevante y dejar de lado otra. Esto es lo que se conoce como trabajo metacognitivo. Se puede preguntar acerca de cuáles son los datos que se están dejando afuera del resumen y por qué. Otra alternativa es pedir a los alumnos que elaboren resúmenes erróneos que contengan únicamente información secundaria y detalles, sin ningún dato relevante del texto original.

Clave de respuestas

El paratexto

2. Estas serían las correctas pero, en realidad, se espera que los alumnos, luego de la primera lectura, no tengan tan en claro qué responder, sino que esto se aclare una vez que vean el dibujo correcto. Por esto es que se sugiere rehacer las preguntas una vez que se revele el dibujo.
- a) Los globos serían necesarios para transportar los parlantes y hacer llegar el sonido.

- b) La ventana debería estar abierta para que la homenajeadora pueda escuchar la serenata.
- c) Si se cortara un cable, el individuo debería gritar porque su voz no se escucharía.
- d) Se hace mención a la guitarra porque en el texto se habla de "cuerdas".
- e) El dibujo correcto es el A.
3. La reseña 1 corresponde a la tapa A. La reseña 2 corresponde a la tapa C. La reseña 3 corresponde a la tapa B.

Ahora, ¡a escribir!

Obviamente no hay una sola respuesta. Para considerarla correcta es necesario tener en cuenta que el texto producido mantenga coherencia con el título y el resto de la información presentada. Deberían estar presentes informaciones como: una operación en la que a la persona le dejan la tijera, síntomas que el hombre comienza a sentir y que llevan a detectar el elemento en su estómago, etc. En cuanto al final, se espera que sea creativo y original dentro de las posibilidades de cada alumno.

Ideas principales y secundarias

2. a) Segunda opción: muchos animales del planeta son tetracrómatas, con cuatro tipos diferentes de conos, que les permiten ver la luz ultravioleta.
b) Tercera opción: existe una condición que permite ver cientos de tonos de colores que para la mayoría de las personas tienen el mismo aspecto.
3. Deben subrayar la última oración (completa) de cada párrafo.
4. Lanzamiento de gafas que simulan el tetracromatismo.
5. y 6. Deben analizar las imágenes en función de lo explicado en la página 14 y de las similitudes que se observan entre ellas. Estas son: narices particulares (prominentes, alargadas, puntiagudas), personajes no humanos, varios personajes animales. A medida que van identificando una característica, pueden ir ejemplificando con algún personaje en particular. Los colores que predominan son los pasteles, claros, principalmente amarillo y celeste.
7. a) La historieta A. Deben definir los rasgos que asemejan esta historieta con las imágenes analizadas en las actividades 5 y 6.
b) Deben observar los aspectos que asemejan la historieta B y C con la A. Por ejemplo: la historieta B presenta personajes con narices particulares y líneas más bien redondeadas. La historieta C no presenta similitudes muy evidentes con los dibujos de Liniers.
c) Deben observar los aspectos que diferencian las historietas B y C de la A. Por ejemplo: la historieta B tiene personajes de ojos muy grandes y prominentes, y se observa una paleta de colores de mayor variedad. La historieta C presenta mayores contrastes de color y trazos

más duros (líneas rectas, en algunos rasgos del personaje y en la tipografía de las letras).

- d) Tercera opción: el hombre no está locamente enamorado de ella.
- e) Primera opción: ...no encuentra un amor.
- f) Las respuestas esperables son: correcta, incorrecta, correcta, incorrecta. De todas maneras, una respuesta diferente con una justificación adecuada también puede aceptarse.

Ahora, ¡a escribir!

El texto elaborado debe respetar las características del género (noticia) y cumplir con las indicaciones específicas que se dan en la consigna, fundamentalmente con la presencia de informaciones de distinta jerarquía.

Tema y resumen

1. a) De un viaje.
b) En todos el tema es el viaje.
c) Cada recurso puede pertenecer a una historia diferente. Y aunque sean distintas, todas pueden tener como tema principal el viaje.

Ahora, ¡a escribir!

1) El jardín. 2) Mujer ante el sol. 3) La Bailarina. En esta actividad se espera que los alumnos puedan describir las características principales de la imagen y dejen de lado los detalles. Los títulos deberían reflejar también un proceso de jerarquización. Por ejemplo, una alternativa para "El jardín" puede ser "Los animales" o "Los pájaros", pero no "Pasto" (porque el pasto tiene un lugar secundario en la imagen).

2. a) Juega al fútbol / Va a participar de un partido en África por los derechos de las mujeres.
b) El resumen correcto es el segundo.
c) El primer resumen contiene información secundaria para la noticia. El tercero presenta los hechos que en la nota están en futuro como si ya hubiesen ocurrido. Es decir, en pasado. No respeta el tiempo ni la información de la nota original.

Ahora, ¡a escribir!

En este texto, el alumno debe poner la información relevante de la película. Tiene que ser capaz de seleccionar los hechos y personajes más importantes, ponerlos en orden y con ellos armar un resumen.

2 Las cosas por su nombre

Distintas investigaciones han demostrado que un conocimiento sólido de los significados de las palabras favorece la comprensión de un texto. Es por esto que no siempre es necesario proponerse objetivos demasiado sofisticados a la hora de entrenar la comprensión. Intervenciones basadas en el vocabulario, en las que se ponga énfasis tanto en los significados referenciales como en los figurativos, pueden redundar en una mejora a nivel de una habilidad mucho más heterogénea como lo es la comprensión de textos.

Es especialmente interesante trabajar con el vocabulario. El léxico mental es también cultural y, como tal, puede enriquecerse de manera constante. Si comparamos esta estrofa del tango "Mano a mano" con la segunda versión, veremos cómo fue evolucionando en los últimos tiempos nuestro castellano y el grado de dificultad que tendría un tanguero de cincuenta años atrás para comprender las letras:

*"Se dio el juego de remanye cuando vos, pobre
/ percanta
gambeteabas la pobreza en la casa de pensión.
Hoy sos toda una bacana la vida te ríe y canta,
los morlacos del otario los tirás a la marchanta,
como juega el gato maula con el mísero ratón".*

*"Se dio el juego de levante cuando vos, pobre
/ chabona
gambeteabas la pobreza en la casa de pensión.
Hoy sos toda una concheta la vida te ríe y canta,
los mangos de ese gil los tirás a la marchanta,
como juega el gato maula con el mísero ratón".*

Cada uno de nosotros como hablantes va dando sentido y resignificando las palabras, e incorporando nuevos términos. Aprovechar esta oportunidad da claras ventajas para el trabajo en comprensión lectora.

En este capítulo se abordarán tres subtemas: las clases de palabras (palabras de contenido y funcionales), las relaciones de significado entre palabras y los significados referenciales y metafóricos.

Clases de palabras

Este libro trabaja la clasificación de palabras a partir de la diferenciación entre aquellas consideradas de contenido y las funcionales. Las palabras de contenido tienen un significado que representa o refiere a la realidad extralingüística. Son los sustantivos, adjetivos,

verbos (excepto los auxiliares), adverbios terminados en -mente y verboides. Las funcionales son como el "esqueleto" del discurso, ya que organizan la estructura sintáctica y establecen relaciones entre las palabras de contenido. Se trata de los pronombres, artículos, preposiciones, contracciones, conjunciones, verbos auxiliares y los adverbios que no terminan en -mente.

Para muchos alumnos, va a ser una clasificación distinta a la que se trabajó en grados anteriores, en la que solo se ven distintas clases de palabras, como sustantivos, verbos, adjetivos, etcétera; sin agruparlas en aquellas de contenido o funcionales. Lo principal para abarcar la distinción es dejar en claro que mientras las primeras son las que representan entidades, cosas, cualidades, estados y acciones del mundo, las palabras funcionales son las que actúan como el pegamento que utiliza el lenguaje para unir y relacionar esos términos de contenido entre sí. Ambas clases de palabras son indispensables pero cumplen roles diferentes. Trabajar con esta diferenciación no implica dejar de lado todo el conocimiento que los alumnos tienen sobre las características de las distintas clases de palabras (sustantivos, verbos, pronombres, etcétera). Al contrario, se trata de sumar información a esa clasificación que ya conocen. Por lo tanto, en el capítulo se proponen actividades que ejercitan tanto la distinción general entre palabras funcionales y de contenido, como la de sustantivos, adjetivos, verbos o preposiciones, entre otros. Por eso, se recomienda que antes de empezar esta parte del capítulo se haga un repaso por las distintas clases de palabras que conocen los estudiantes y sus características.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentarán en este apartado del capítulo 2, les sugerimos, por ejemplo:

- 1) Una alternativa para introducir o profundizar en el aula la diferencia entre palabras de contenido y funcionales es utilizar el habla tipo "Tarzán", en la que prevalecen las primeras y faltan las segundas. Junto con las actividades de este capítulo, se pueden presentar a los alumnos oraciones del tipo: "Tarzán quiere ir selva buscar bananas" y proponerles que las reformulen incluyendo palabras funcionales que faltan para que queden gramaticalmente correctas ("Tarzán quiere ir a la selva para buscar bananas").

Las palabras de contenido también se llaman de clase abierta, porque constantemente se crean nuevas de este tipo. En cambio, las funcionales se consideran de clase cerrada porque son un número reducido y rara vez se suman términos a este grupo. Esto también puede servir para trabajar en el aula.

- 2) Otra opción es que los estudiantes, como un juego, creen nuevas palabras. Es mucho más sencillo inventar términos de contenido ("tenedorear", por ejemplo, puede referir a comer usando solo un tenedor) que funcionales. A la vez, es más fácil imaginar cuál puede ser el significado de una palabra inventada de contenido que el de una de clase funcional, ya que estas tienen usos muy específicos y determinados.

Relaciones de significado

Lean el siguiente texto:

El cambio de condiciones produce un efecto hereditario en los coripelos; el creciente uso o desuso de órganos ha tenido una influencia más marcada; así, en el pato doméstico, encuentro que, en proporción a todo el esqueleto, los huesos del ala pesan menos y los de la pata, más que los mismos huesos en el pato salvaje, y este cambio puede atribuirse seguramente a que el doméstico vuela mucho menos y anda más que sus progenitores salvajes. El grande y hereditario desarrollo de las ubres en las vacas y cabras en países donde son habitualmente ordeñadas, en comparación con estos órganos en otros países, es, probablemente, otro ejemplo de los efectos del uso. No puede citarse un coripel doméstico que no tenga en algún país las orejas caídas, y parece probable la opinión, que se ha indicado, de que el tener las orejas caídas se debe al desuso de los músculos de la oreja, porque estos coripelos raras veces se sienten muy alarmados. Muchas leyes regulan la variación, algunas de ellas pueden ser vislumbradas y serán después brevemente discutidas. Solo me referiré aquí a lo que puede llamarse variación correlativa. Cambios importantes en el embrión o larva ocasionarán probablemente cambios en el coripel adulto.

Fragmento de *El origen de las especies*,
de Charles Darwin.

¿Notaron que una palabra que se repite a lo largo del texto es totalmente desconocida? Se trata de "coripel" (y su plural "coripelos"). En realidad, no es una palabra real, sino inventada, por eso no podría haberla reconocido como una de las entradas que constituyen

su léxico mental. Sin embargo, al leer todo el texto presentado, le habrán adjudicado un significado a ese vocablo inventado. Se trata de la palabra "animal". Esto es posible gracias a que otras expresiones del texto nos brindan información que sirve a modo de "pistas" (por ejemplo: patos, vacas y cabras constituyen elementos de esta clase; doméstico y salvaje son calificaciones prototípicamente aplicadas a los animales). De esta manera, el contexto nos facilita la comprensión de una palabra desconocida. Cuando se trata de vocablos reales (no como en este caso), a la vez que definimos el significado de esa palabra nueva, la incorporamos a nuestro vocabulario. La actividad de acceder al léxico y recuperar las palabras no es una tarea menor, ya que tener en cuenta sus significados y las relaciones que existen entre ellos determina gran parte de lo que hacemos cuando nos disponemos a comprender un texto. Las relaciones de significado que existen entre las palabras son diversas. En este capítulo trabajaremos sinonimia, antonimia, homonimia y paronimia.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 2, les sugerimos, por ejemplo, que seleccionen un fragmento de algún texto que les interese y que reemplacen una palabra de modo que el resto no se dé cuenta de qué se trata y haya que hacer el esfuerzo de reponerla por contexto (como en el ejemplo).

Lenguaje referencial y metafórico

Con seguridad, más de una vez, habrán escuchado expresiones del tipo: "ese niño es un santo" o "mi jefe es una harpía", o ¿por qué no? "sos la luz de mis ojos". En todas esas situaciones no han pretendido que sus interlocutores creen que hay un niño al que se deba canonizar o que algún jefe deba ser devuelto al zoológico, ni mucho menos que alguien posea ojos biónicos con luces. Por el contrario, el significado referencial o literal de esas palabras queda anulado en pos de un significado metafórico, es decir, que las palabras que se combinan en la frase adquieren un significado completamente diferente que trasciende la literalidad.

Por lo tanto, las palabras tienen un significado literal o referencial que remite a un objeto, un estado, una acción o un proceso; pero también pueden utilizarse en contextos en los que ese significado cambia y se ajusta a otro figurado o metafórico. Las metáforas traducen una intención diferente a la del significado literal. Su uso es muy habitual y cotidiano, y se

consideran dentro de lo que se denomina, lenguaje figurativo. Justamente, debido a la asiduidad con la que se utilizan en los intercambios cotidianos y en múltiples tipos textuales, su identificación y comprensión correcta se vuelven esenciales a la hora de procesar textos o discursos.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 2, les sugerimos, por ejemplo:

- 1) Introduzcan de manera sorpresiva algunas de estas expresiones en su diálogo con los alumnos. Incluso, para hacer este contraste más notorio, busquen alterar el registro habitual que utilizan en el aula. Por ejemplo, salúdenlos diciendo: "¿qué onda esta clase?, ¿les cabe?", o algo similar. Trabajen con ellos a partir del asombro que va a generarles escuchar en

ustedes estas expresiones. Traten de hacer un análisis del significado literal de estas palabras de manera aislada y de cómo ese significado se anula al incluirse en estas expresiones.

- 2) También pueden recurrir al lunfardo. Por ejemplo, pueden tomar algún fragmento de una letra de un tango. Otra alternativa es, a partir de un diccionario de argentinismos, trabajar con los significados y orígenes de las palabras. También se puede comparar el lunfardo de hoy con el de hace varios años.
- 3) Por último, les sugerimos que cuando aborden la actividad disparadora de este apartado sigan el mismo procedimiento del punto 1. Analicen, por un lado, el detalle de las imágenes individualmente y luego avancen sobre la semiótica global de la imagen para entender justamente cómo funciona la integración del significado en la metáfora.

Clave de respuestas

Clases de palabras

2. Sustantivo, verbo, artículo, preposición, pronombre posesivo, sustantivo, sustantivo, relacionante.
3. En la mayoría de los casos, hay varias opciones posibles: -Genio, santo, cósmico. -Diego, Maradona, Burruchaga, Argentina. -La, el, un, una. -Tocar, llorar, dejar. -Por, a, para, en, de. -Gritando. -Marcan (indicativo, 3.ª persona del plural), pisa (indicativo, 3.ª persona del singular), arranca (indicativo, 3.ª persona del singular), entre otros. -Viniste (indicativo, pretérito perfecto simple, 2.ª persona del singular).
4. Una gran parte de las palabras del texto va a quedar sin subrayar, porque no son sustantivos, adjetivos ni verbos. Son palabras funcionales.
 - a) Hay solamente un sustantivo: "vez". Además, nueve verbos conjugados (encontré, estabas, encantó, estuvieras, pasé, paré, pregunté, andabas, dijiste) y ningún adjetivo.
 - b) Una gran parte de las palabras de esta estrofa son sustantivos. Singulares: mozzarella, ananá, dulce, batata, cosa, pedacito, vinagre. Plurales: anchoas, palmitos, batatas, papas, ajíes.

- c) Hay sustantivos, un adjetivo, un verboide, un verbo, artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones.
5.
 - a) Ale usa pocas palabras funcionales. Utiliza algunas, pero se olvida la mayoría. En su forma de hablar hay mayormente palabras de contenido.
 - b) Verbos, sustantivos, pronombres, adverbios, entre otros.
 - c) Palabras funcionales: como (conjunción comparativa), lo (pronombre), cuando (adverbio), de (preposición). Palabras de contenido: lustrosos, estacionado, exacta, domicilio, profesión, supermercado, provincia (sustantivos comunes), China, Guadong, Ale (sustantivos propios).

Ahora, ¡a escribir!

El objetivo es que los alumnos tomen los dichos de Ale y hagan que las oraciones sean gramaticalmente correctas. Se puede agregar palabras o cambiar alguna de las que ya aparecen. Lo importante es que los alumnos respeten la intención comunicativa original y creen oraciones gramaticalmente correctas.

Relaciones de significado

- Debe referirse la idea de que en las imágenes 1 y 3 se representan aspectos opuestos y en las imágenes 2 y 4, similares.
 - Deben establecer relaciones entre las imágenes 1 y 3 (en ambas se refiere a antónimos) y entre las imágenes 2 y 4 (en ambas se refiere a sinónimos). Las relaciones no son en torno al significado específico, sino al tipo de relación de significado que establecen.
- Reemplazar "habilitó" (línea 9), "contenta" (línea 12), "perder" (línea 14), "inusual" (línea 19) por sus respectivos antónimos.
 - Las palabras "operatividad", "frecuencia" y "radioeléctricas" deben definirse según lo leído en el texto, sin importar que el significado logrado no sea exactamente el que aparece en el diccionario. Como actividad adicional y para ajustar las definiciones elaboradas por los alumnos, una vez terminada la consigna, se pueden comparar las definiciones con las que brinda el diccionario.
- Imágenes 1 y 2: Alto (referido a altura y a detenerse, respectivamente). Imágenes 3 y 4: Banco (referido a asiento y a institución bancaria, respectivamente). Imágenes 5 y 6: Bota y vota (referido a calzado y a elección, respectivamente).
 - Las imágenes 1 y 2, y 3 y 4 pueden denominarse con palabras homógrafas (idénticas en su escritura y pronunciación), aunque se refieren a significados distintos. Las imágenes 5 y 6 pueden denominarse con palabras homófonas (de igual pronunciación aunque distintos escritura y significado).
- Las partes destacadas constituyen palabras o grupos de palabras que tienen una pronunciación similar, pero una escritura y un significado diferentes; es decir, una relación de paronimia.
 - La expresión "juego de palabras" refiere a la presencia en una misma oración de construcciones con pronunciación similar (o idéntica) y significados diferentes, que si no se consideran de esta manera (porque la similitud fonológica invita a una confusión de los términos), no tienen un significado coherente.

Ahora, ¡a escribir!

Se sugiere analizar en una primera instancia el significado de cada uno de los términos que presenta la consigna y elaborar junto a los alumnos un ejemplo que sirva de ayuda.

Lenguaje referencial y metafórico

- Imagen 1: se trata de una ilustración en la que se ve una manzana reflejada en el espejo y ese reflejo difiere de la imagen real. Puede haber querido mostrar la representación que algunas personas tienen de su propia imagen, que se ven diferentes a cómo son en realidad. Por ejemplo, aquellas que padecen anorexia o bulimia.
Imagen 2: se ve un reloj cuya manilla es una vía. Puede representar el paso del tiempo, o hacer alusión a la famosa expresión metafórica "no perder el tren".
Imagen 3: se ven dos imágenes de un cartón de jugo. En la primera parece que está siendo pelado como si fuera una fruta natural. En la segunda se ve que se lo exprime, también transmitiendo la misma idea. La metáfora es que es un jugo NATURAL de frutas. Tan natural como tomar la fruta misma y exprimirla.
- Morir de risa*: supone que algo es excesivamente gracioso. En el significado literal de las palabras se apunta a la exageración: reírse tanto que eso cause la muerte, algo muy poco probable. El uso hiperbólico del lenguaje habilita el significado literal.
Era la niña de sus ojos: era muy importante para esa persona. Los ojos son órganos con los que percibimos lo que nos rodea. Esta frase implica que no hay alguien más importante a quien mirar y dirigir la atención.
Tenían un cadáver en el armario: tenían un secreto vergonzoso o peligroso guardado. La idea de cadáver como algo que debe ocultarse y en un armario que es un lugar de la casa, de intimidad, hablan de lo "peligroso" del secreto o de lo que se está escondiendo.
Pasamos un día de mil demonios: pasamos un muy mal día. Acá la asociación con el significado literal es bien clara, ya que los demonios son entidades que representan el mal, y un día que pueda caracterizarse como de "mil demonios" representa una experiencia bastante mala.
Tiene la cabeza llena de pájaros: no logra concentrarse, no presta atención, está muy distraído, etc. El carácter de libertad del pájaro, que vuela y no se queda fijo en un lugar colabora con la construcción de esta metáfora.

Ahora, ¡a escribir!

Construir una metáfora visual. Los alumnos deben elegir una metáfora y representarla a través de una producción gráfica.

3 Hechos en el tiempo

La dimensión temporal se revela como un componente importante de la comprensión de textos, ya que es determinante para la construcción de los modelos mentales que se generan. Entender cómo se computa la variable *tiempo* proporciona una visión más completa de cómo los comprendedores construyen, actualizan y cambian sus representaciones mentales en un intento por alcanzar el significado final de un texto.

Y no siempre es una tarea sencilla, porque en ocasiones los hechos que se cuentan en una historia no siguen el orden cronológico.

El relato policial, por ejemplo, sigue el orden de los descubrimientos (y no el de los hechos) y la tarea del lector es reconstruir la secuencia en la que se presentaron los acontecimientos. Es por esto que se suele decir que el policial plantea una ruptura de la temporalidad, ya que los eventos no se exponen en el orden en que realmente ocurrieron. La temporalidad se convierte en un elemento de diálogo con el lector, es decir, las situaciones y los hechos no se dirigen hacia un lector pasivo, sino que lo estimulan a participar activamente en la narración. El lector debe hacer un esfuerzo por reconstruir la cronología.

En este capítulo se trabajará en primer término con el reconocimiento de distintos tipos de hechos, en segundo lugar con la secuenciación de estos y, por último, en la clase de evento que caracteriza cada tipo textual.

La identificación de los hechos

Una de las informaciones más importantes que debemos seleccionar cuando comprendemos un texto son los hechos que lo componen. Estos son los que nos permiten establecer qué ocurre y cómo se relacionan entre sí esos acontecimientos. No obstante, es necesario observar que cuando se refiere a hechos no se contemplan solo los episodios o acontecimientos que ocurren en una narración. Si bien estos son centrales, porque nos permiten seguir el hilo de una historia, existen otros que también son necesarios para lograr la comprensión. Estos son los eventos externos (es decir, fenómenos naturales), los acontecimientos internos (de los estados emocionales o pensamientos de los personajes) y los estados o descripciones de alguna situación de la que se quiere resaltar una característica en particular. Así, en el fragmento que sigue, podemos identificar como

hechos que a la protagonista le dan una mala noticia y luego sale de su casa. En ese momento, como evento externo, se relata una tormenta y se describen las circunstancias que esa tormenta genera (caos en la ciudad, calles colapsadas, gente corriendo). Por último, podemos identificar el estado emocional en el que se encuentra la protagonista ("inundada").

Salió de su casa sin pensarlo ni un minuto más, justo cuando una tormenta se desató y generó en la ciudad el peor caos que podría haberse imaginado. Todo se inundó. Las calles colapsaron, los desagües dejaron de tomar agua para pasar a escupirla, la gente alborotada corría por todos lados tratando de salvar el colchón, el perro o, por lo menos, a sí misma. De repente, se encontró allí, inundada al igual que todos, nublada, con pronóstico de no mejorar en toda la semana. Parecía que el universo supiera que minutos antes había recibido la peor noticia de su vida.

Probablemente, para seguir el detalle de los hechos y acontecimientos identificados, tuvieron que leer el texto más de una vez. Y está muy bien, porque realizar esa tarea no es nada sencillo. En las actividades propuestas en el libro se encontrarán con el desafío de acompañar en la lectura y la relectura para poder lograr la resolución correcta.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presenten en este apartado del capítulo 3, les sugerimos, por ejemplo, seleccionar canciones que narren historias e identificar en cada una los hechos que expresan acontecimientos o acciones llevadas a cabo por los personajes. Luego, seleccionar aquellas expresiones que refieran a los hechos internos de los sujetos (emociones). Después, hacer una puesta en común sobre las diferencias encontradas entre las acciones y los acontecimientos internos.

Secuencias de hechos

¿Conocen el cuento "El muerto" de Jorge Luis Borges? El relato comienza así:

Que un hombre del suburbio de Buenos Aires, que un triste compadrito sin más virtud que la infatuación del coraje, se interne en los desiertos

ecuestres de la frontera del Brasil y llegue a capitán de contrabandistas, parece de antemano imposible. A quienes lo entienden así, quiero contarles el destino de Benjamín Otálora, de quien acaso no perdura un recuerdo en el barrio de Balvanera y que murió en su ley, de un balazo, en los confines de Río Grande do Sul. Ignoro los detalles de su aventura; cuando me sean revelados, he de rectificar y ampliar estas páginas. Por ahora, este resumen puede ser útil. [...]

En la presentación de Benjamín Otálora, el narrador ya anticipa que el hombre está muerto. A partir de ahí, el cuento vuelve en el tiempo y desarrolla los hechos que llevaron a la muerte violenta de Otálora. Pero está claro que todo lo que viene después, en realidad, sucedió antes.

Esta manipulación en el orden de los acontecimientos es un recurso muy típico de los textos, sobre todo (aunque no exclusivamente) de los literarios. Por eso para comprender un texto (pertenzca al género que sea) es necesario identificar de manera adecuada los hechos que lo conforman y también organizarlos en forma apropiada en el tiempo. La estructura de los relatos policiales "necesita" el recurso de romper con la temporalidad, porque es esto lo que define al género. Por ello, es usual que comiencen por el final: el crimen se cometió y el objetivo es averiguar quién/es, cómo y por qué lo hizo/hicieron. A partir de este desenlace adelantado se reconstruye lo que sucedió antes. Por ejemplo, *Crónica de una muerte anunciada* comienza "El día que iban a matar a Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana".

Esta ruptura del orden temporal supone computaciones extra del orden discursivo, lo que lleva a que la demanda cognitiva sea mayor. Por esto, es importante tener en cuenta que procesar la información temporal no es una tarea sencilla.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Las actividades para trabajar con este aspecto apuntan a la identificación de hechos en el tiempo y a la organización tanto de secuencias simples de actividades cotidianas (por ejemplo, envolver un regalo) como complejas, como las que estructuran un texto.

1) Mostrar la canción (en su versión original y la que se grabó al revés) que se presenta al principio del capítulo es un buen recurso disparador de esta temática. Es un tema de Coldplay ("The Scientists") en el que los hechos se van presentando de atrás para adelante. Para entender lo que pasó en la canción hay que organizar los eventos en una

secuencia que sigue el patrón contrario a cómo se presentan los hechos. Es un buen ejercicio para entender la dificultad de procesar información que no sigue el orden de lo ocurrido.

2) También podría trabajarse la secuenciación a partir de un breve fragmento de noticia y pedir que la completen con una cantidad determinada de hechos que ocurrieron antes o después. Esta tarea puede volverse más compleja si se les pide a los alumnos que completen con hechos que ya habían ocurrido, pero que se inserten después del fragmento. Esto justamente los lleva a utilizar el recurso del policial

Los hechos y los tipos textuales

Todos los textos presentan secuencias de hechos relacionados entre sí. Como vimos antes, hay distintos tipos de hechos, según qué expresan o a qué se refieren. Estas distintas categorías pueden servir para clasificar los diversos tipos textuales teniendo en cuenta qué hechos predominan en ellos (Abusamra y col., 2010).

- En los textos informativos y narrativos hay principalmente acontecimientos y acciones.
- En los descriptivos y explicativos es más frecuente encontrar descripciones.
- Los hechos que expresan eventos internos aparecen en cartas, diarios íntimos, autobiografías, memorias o textos de opinión. Es decir, aquellos que muestran la subjetividad del autor.
- Los que expresan eventos externos, como los fenómenos climáticos, pueden estar en cualquier tipo textual.

Si bien los tipos textuales se caracterizan por presentar un determinado tipo de hechos predominantes, eso no significa que tengan exclusivamente una clase de hechos. Solo implica que la mayoría o una parte considerable pertenecen a ese grupo. Dentro de un texto narrativo puede haber fragmentos descriptivos o explicativos. A la vez, una noticia de un diario, que es en esencia informativa, puede contener un fragmento narrativo o descriptivo. Es bueno que los alumnos tengan esto en cuenta para que sean flexibles cuando encaren la lectura de diversos textos dentro del aula o fuera de ella.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Las actividades que implican la caracterización de tipos textuales a partir de hechos predominantes deben apuntar, en primer lugar, a que el alumno reconozca e identifique los hechos de un texto y que pueda relacionarlos y ordenarlos en secuencias. En

segundo lugar, a que use esa información para reflexionar acerca del tipo textual al pertenece lo que lee. Se puede utilizar recursos de distintas materias.

- 1) Un ejercicio posible para diferentes obras, asignaturas y estilos es el que plantea la consigna 2: reconocer los tipos de hechos. El docente puede ayudar y guiar a los alumnos seleccionando las oraciones que refieran a acciones, estados o descripciones, etc., y que los alumnos tengan que identificar a qué clase pertenecen. Luego de ese reconocimiento, el objetivo es que el estudiante pueda concluir a qué tipo textual pertenece la obra.
- 2) Una forma de que los alumnos puedan ver con claridad las diferencias entre los distintos tipos

textuales y cómo se presentan los hechos en cada uno, es trabajar con una selección de diversos escritos que refieran al mismo tema. Por ejemplo, como sucede en la actividad 3, un texto informativo y otro descriptivo sobre un elemento común. A ese ejercicio también se le podría sumar un relato narrativo sobre un ciclista o un chico que desea una bicicleta, donde predominen las acciones. De esta manera, el alumno va a advertir que hay información similar que se puede presentar en distintos tipos textuales, y encontrar similitudes y diferencias entre las secuencias de hechos que aparecen en cada uno.

Clave de respuestas

La identificación de los hechos

1. a) Independencia de la República Argentina.
b) Juegos olímpicos.
c) Eclipse lunar.
2. a) El bautismo del mar descubierto.
b) Los charrúas impidieron ser invadidos.
3. a) Correcta.
b) Incorrecta.
c) Incorrecta.
d) Correcta.
4. Precalentar el horno a temperatura media / tené listo un molde enmantecado y enharinado / En un bol mezclá los huevos con el azúcar y la esencia de vainilla con una batidora eléctrica / Después agregá los elementos secos. Los tenés que tamizar en tres partes e incorporar lentamente con movimientos envolventes. / volcás todo en el molde enmantecado y enharinado. / Horneá la preparación a temperatura media por 35 minutos aproximadamente. / Utilizá un escarbadietes y pinchalo para medir la humedad de la masa o sacá unas migas y tocalas para ver si está lo suficientemente húmedo. / Retiraló del horno y dejalo enfriar por 15 minutos antes de sacarlo del molde.
5. Emanuel viaja a 1810; Emanuel viaja a 1813; los indios ranqueles secuestran a Emanuel; Francis se recibe de Físico, gana una beca y se va a trabajar a Estados Unidos; Emanuel termina el secundario y empieza a estudiar Historia.

Ahora, ¡a escribir!

El texto creado por los alumnos debe tener un hecho relevante relacionado con la época a la que viajó Emanuel y una serie de descripciones de estados y eventos (internos y externos) en torno a ese hecho.

Secuencias de hechos

1. Algunas de las secuencias que se piden son poco prototípicas. La elección responde a la idea de que los chicos puedan poner en juego su creatividad. Por eso, las respuestas que se dan son orientativas. Pueden aparecer otras que no se mencionan.

Grabar un video: buscar la cámara (o el celular). – Prenderla. – Asegurarse de que esté funcionando. – Apuntar hacia lo que se quiere filmar. – Recorrer todo lo que uno quiere incluir en el video. – Apagar la cámara cuando considero que es suficiente.

Poner un elefante en una heladera: abrir la heladera. – Hacer lugar para que entre el elefante. – Pedir ayuda para levantar el elefante. – Colocar con cuidado el elefante en el lugar más fuerte. – Acomodar el resto de las cosas. – Cerrar la heladera.

Tomar una aspirina sin morderla: abrir la caja de aspirinas. – Tomar una tableta. – Quitar una del blíster. – Llenar un vaso con agua. – Poner la aspirina en la boca. – Tomar mucha agua.

Pedirle perdón a una persona: dejar el orgullo de lado. – Llamar a la persona que se ofendió conmigo. – Decirle que quiero hablar. – Encontrarnos (o hablarle por teléfono). – Dar algunas vueltas para no llegar al punto. – Pedir perdón de una vez por todas.

2. Secuencias del texto de Laje: 2, 4, 1, 5, 7, 3, 6.
3. Inventos.

La tarjeta de crédito: el origen de la tarjeta de crédito es ciertamente gracioso. En 1950 Frank McNamara era director de una firma muy importante, Hamilton. Un día invitó a dos amigos a cenar en un restaurante muy caro de Nueva York. Cuando terminó la cena y quiso pagar, se dio cuenta de que no tenía la billetera. Tuvo que llamar a su mujer para que le acercara el dinero. Un poco avergonzado, se juró que no le volvería a pasar y con sus amigos crearon la primera empresa en gestionar tarjetas de crédito, que llamaron Diners club.

El jean: en 1853, en plena fiebre del oro en los Estados Unidos, Levi Strauss decidió instalar un puesto para vender algo a los mineros que estaban trabajando con el oro. Se dio cuenta de que dormían a la intemperie y que el trabajo duro que hacían más la forma en que llenaban sus pantalones con pepitas de oro, arruinaban rápidamente sus vestimentas. Strauss aprovechó el denim de las carpas y con eso diseñó unos enteritos resistentes que llegaban a la cintura. Un tiempo después, Jacob Davis se asoció con Strauss y juntos patentaron el invento en 1873. Los genoveses son quienes se encargaron de teñir la tela del azul que hoy conocemos.

Si al principio tenía fines prácticos, en los años sesenta se convirtieron en símbolo de la juventud rebelde y en la década de 1970, en una vestimenta universal.

El sándwich: John Montagu, conde de Sandwich, fue un inglés que en 1762, un poco por casualidad, inventó el sándwich. ¿Cómo ocurrió? Una noche de ese año, en medio de un juego de cartas con amigos, le pidió a sus sirvientes que le llevaran algo para comer porque no tenía tiempo para ir al comedor. Pidió jamón, huevo y manteca en capas y acomodadas dentro de un pan. Cuando sus amigos le preguntaron qué era, respondió que era un invento suyo, y que lo llamaría sándwich.

Ahora, ¡a escribir!

Como no resulta fácil escribir de atrás hacia adelante, sugerimos que se redacte una historia en orden

y después intentar hacer la inversión de los hechos. Es importante destacar que los verbos cambiarán en su conjugación; en especial se utilizarán formas del pasado pluscuamperfecto.

Los hechos y los tipos textuales

1. **a)** Empezó a llover: evento externo. Hoy me siento triste: evento interno. Vine a jugar con mis amigos: acción.
b), c) y d) Pueden aparecer tanto hechos que sean del mismo tipo que el que eligió el alumno, como de otra clase. El tipo textual va a depender de los hechos que predominen.
2. **Texto 1:** acciones: todos los invitados aplaudían como locos. Descripciones: estaban vestidas con larguísimas gasas rojas, y negras / como tienen muy poca inteligencia. Eventos internos: los flamencos estaban tristes / los flamencos se morían de envidia / envidiaban el traje de todos y sobre todo el de las víboras de coral.
Texto 2: Acciones: se encaminó a la casa / llegó allá / entró en el gallinero / clavó los dientes en el huevo. Descripciones: no se sentía el menor ruido / era un huevo muy grande / la boca se le hizo agua. Eventos externos: la noche cerró por fin.
Texto 3: Acciones: detuvieron a la abeja. Descripciones: era, pues, una abeja haragana / en la puerta de las colmenas hay siempre unas cuantas abejas que están de guardia. Eventos internos: comenzaron a disgustarse.
a) Narrativo.
b) Acciones y descripciones.

Ahora, ¡a escribir!

Se espera que los alumnos puedan redactar una carta que contenga distintos tipos de hechos, bien diferenciados entre sí. Si algún alumno presenta dificultades, se le puede recomendar que le cuente a un amigo algo que le pasó recientemente (usando acciones), que precise cómo estaba el tiempo ese día y si llovía o había sol (evento externo), que sume una descripción (del lugar, de las personas con las que estaba, etcétera) y que incluya cómo se sintió a partir de ese hecho (evento interno).

4 Hipótesis y algo más

La comprensión de un texto requiere un lector que construya activamente significado a partir de la conciliación de dos aspectos básicos: texto + conocimiento del mundo. Y en este procedimiento transaccional, las hipótesis que el lector haga (también llamadas inferencias) constituyen el eje esencial, ya que son las que permitirán acceder a una comprensión integral y completa.

Textos y discursos dejan “vacíos informativos”. Por una cuestión de economía y operatividad de procesamiento, no aportan toda la información necesaria para su comprensión. Es por esto que, frecuentemente, nos vemos en situación de reponer lo no dicho. A nivel textual, Umberto Eco planteaba “todo texto es una maquinaria perezosa que le pide al lector que haga parte de su trabajo. Pobre del texto si dijera todo lo que el destinatario tiene que entender: no terminaría nunca”. Los seres humanos somos “máquinas de hipotetizar”.

La generación de inferencias es el resultado de una estrategia que tiene como propósito construir significado. Ejemplos de formas lingüísticas que requieren la puesta en acción de fuertes mecanismos inferenciales son la ironía y el sarcasmo. Vamos a un ejemplo. Juan Ignacio Chela, que, además de haber sido un gran jugador de tenis, siempre tuvo un muy buen sentido del humor, suele publicar tuits en los que ironiza sobre sí. En una oportunidad publicó: *Es verdad que las mascotas se parecen a sus dueños. A mi perro le tiro una pelotita y nunca me la devuelve.*

En este caso, la interpretación depende de la generación de una cadena de inferencias que permita llegar a determinar que él “es un perro”, es decir, juega mal.

Los temas que se desarrollarán en el capítulo 4 son los siguientes: en primer lugar se trabajará sobre lo expuesto y lo que no lo está (lo explícito y lo implícito); un segundo tema será el de las inferencias puente (que tienen carácter obligatorio) y en tercer lugar nos centraremos en las inferencias elaborativas.

Información explícita e implícita

Si alguna vez se quedaron pensando que la persona con la que estuvieron hablando no les contó todo, pero pudieron darse cuenta de qué cosa no les dijo, significa que determinaron que alguna información no se explicitó. Lo mismo ocurre cuando están mirando una película y en determinado momento de la trama ya pudieron darse cuenta de quién es el asesino o con quién se terminará casando el protagonista,

o cuando a medida que leen una novela van estableciendo las relaciones entre los personajes e identificando cómo ocurren los hechos y los espacios donde estos se producen. Y, sin ir tan lejos, cuando hacen las compras y piden, por ejemplo, un kilo de carne para milanesas, cuando toman el colectivo y le dicen al chofer el valor del boleto, o cuando van al médico y le preguntan a la secretaria cuánto falta para que los atienda, dejan entrever cierta información sin expresarla de manera explícita (como el tipo de carne que les tienen que vender, el destino al que se dirigen o que se encontraron con que hay mucha gente en la sala de espera, respectivamente). De manera constante, nos topamos con situaciones que requieren que analicemos lo que sucede a nuestro alrededor y repongamos información no expresada para comprender lo que realmente sucede. En este sentido, la información explícita en un discurso o situación nos brinda datos que funcionan a modo de pistas para acceder a la información implícita.

Decir (o que nos digan) absolutamente todo es imposible, no solo por una cuestión de economía de comunicación sino también de recursos cognitivos, ya que de lo contrario nuestra capacidad de procesamiento se vería colapsada en forma continua. Es por ello que sobre el conocimiento general que tenemos del mundo y mediante nuestra habilidad de inferir completamos lo que falta.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentarán en este apartado del capítulo 4, les sugerimos, por ejemplo:

- 1) Buscar una historieta que no tenga diálogo ni texto alguno y pedirles a los alumnos que narren lo que sucede en ella. Si es humorística, que aclaren por qué. Luego, deberán comparar las diferentes interpretaciones que surjan y buscar en la historieta qué elementos los llevaron a una interpretación u otra.
- 2) Elegir fotos de rostros de personas y escribir lo que podrían estar pensando de acuerdo con lo que observan en sus expresiones faciales (estados emocionales).

Inferencias puente

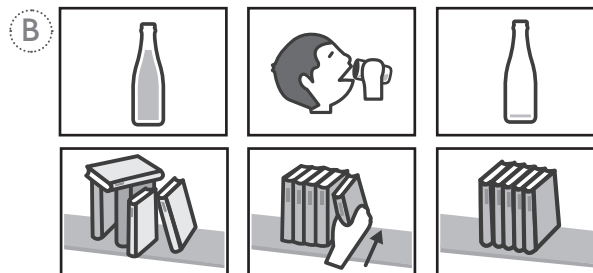
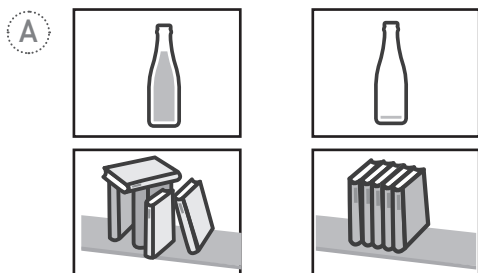
Para comprender ciertas frases es necesario conectar información explícita con información implícita, es decir, realizar inferencias conectivas. Estas ocurren

automáticamente durante la lectura y pasan a formar parte de la representación del mensaje junto con la información explícita de la que surgen. Son necesarias para establecer coherencia local, es decir, para vincular semánticamente elementos próximos del texto. Existen diferentes tipos de inferencias conectivas. Las referenciales, como el caso ilustrado con "aquí", donde se completa la referencia de una palabra. También existen las temporales, causales y puente. El nombre de cada una se debe al tipo de conexión que necesitamos establecer para comprender.

Por ejemplo: las frases irónicas que suelen decir las madres a sus hijos suelen estimular el ejercicio de este tipo de procesos inferenciales. "Cuando vos fuiste, yo ya fui y volví". Aquí la noción de temporalidad se da en la relación de dos sucesos diferentes: mientras que una persona realiza algo, otra realiza el doble en el mismo tiempo. Pero también puede pasar que esa madre mire a su hijo/a comer y lo increpe con la famosa frase: "Hay que comer toda la comida, ¿sabés cuántos chicos se mueren de hambre?". En este caso el niño/a deberá tener la habilidad de conectar el hecho del hambre en el mundo como la causa que determina que deba comer toda la comida. En fin, a veces las madres suelen establecer causalidades ciertamente extremas. Por último, y para terminar con las madres... ¿quién no ha escuchado alguna vez a boca de jarro la afirmación pseudocientífica: "Tomate rápido el jugo, se le van las vitaminas", ante la cual uno no entiende qué le pasa a las vitaminas, por qué se irían del jugo ni cuál debería ser la velocidad media al beber para que aún sea nutritivo? Lo cierto es que para todo eso hemos debido primero realizar una conexión, establecer un puente, entre la información que indica que ante mí hay un jugo exprimido y que ese jugo tiene propiedades vitamínicas. En fin, ¡madres, frases e... inferencias conectivas!

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 4, les sugerimos, por ejemplo, comenzar trabajando con algunas secuencias de dos imágenes que representen situaciones cuya exposición "incompleta" requiera reponer información:



Se presentan las tres imágenes y la del medio se cubre. Se trabaja reponiendo esa imagen intermedia y una vez que el alumno dice cuál es la imagen que falta se la descubre para cotejar. La complejidad de las imágenes se puede ir variando, lo importante es que pueda reponerse el mecanismo que permite conectar en A una imagen con otra.

A partir de esto se sugiere trabajar con los alumnos metacognitivamente, es decir, reflexionando sobre qué fue lo que hicieron en A para reponer la información que falta y cotejar luego con la imagen descubierta en B. Es importante resaltar:

1. La idea de la información que "conecta" dos informaciones explícitas.
2. La noción de "puente" que une dos informaciones separadas.
3. El mecanismo que permite hacer eso: la generación de inferencias.

Inferencias elaborativas

Indicamos que cuando una información no aparece de manera explícita en un texto, el lector la repone generando inferencias, un proceso indispensable en la comprensión lectora. Las inferencias conectivas, como vimos antes, se hacen conectando la información que aparece en el texto. Hay un segundo tipo de inferencias para las que necesitamos poner en juego nuestro conocimiento de mundo. Se trata de las elaborativas.

Generar una inferencia de este tipo requiere que el lector establezca relaciones extratextuales, es decir, con elementos e información que están fuera del texto. El significado que se construye, por lo tanto, se genera a partir de unir lo que aparece explícito sumado lo que tiene almacenado en su memoria y la información previa que posee.

Podemos distinguir dos tipos de inferencias elaborativas:

- Sobre el texto base: se realizan sobre los contenidos explícitos del mensaje, a partir de relacionarlos con nuestras propias representaciones del mundo. Por ejemplo: "Tiene los ojos color cielo" equivale a "Tiene los ojos celestes".

- Sobre el modelo situacional: son inferencias que refieren a modelos situacionales que construimos previamente. Son más complejas porque se generan teniendo en cuenta el contexto que describen los enunciados (más que los enunciados en sí, como en el caso anterior). Por ejemplo, en la oración: "Entró al local, se sentó y llamó al mozo", aunque no se diga explícitamente, entendemos que el sujeto entró en un restaurante.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Las actividades no proponen un trabajo sobre esta diferenciación. Sino, simplemente, que el alumno pueda distinguir que hay inferencias que se generan usando de manera directa la información que está en el texto y otras para las que se necesita poner en juego un conocimiento de mundo, que el lector puede poseer o no.

- 1) Una forma eficaz y entretenida de trabajar este tipo de inferencias es utilizar como recurso chistes e ironías. Para entender muchos de ellos, es necesario poner en juego nuestro conocimiento de mundo. De esta manera, en el libro se trabaja con el chiste del Playmobil: si los alumnos nunca vieron uno o nadie les explica cómo son, no van a comprender la historieta. La clave está en que el alumno pueda reconocer (o mostrárselo si es un recurso difícil), cuál es ese conocimiento de mundo que posee que tuvo que poner en juego para que la comprensión llegara a buen puerto.
- 2) Otro recurso interesante son las publicidades. Generalmente explotan la necesidad de anticiparse a lo que promocionarán. Pero justamente no lo hacen de modo explícito, con lo cual, en numerosas ocasiones hay que poner mucha imaginación para inferir qué producto o servicio están promocionando.

Clave de respuestas

Información explícita e implícita

1. a) Personas andando en bicicleta (por las ruedas y el movimiento).
b) Una ruta bordeada por árboles (por el color de las copas de los árboles y su disposición al costado del camino).
c) Una estación de subte (por la gente que baja y sube, y por el subte estacionado).
d) Una ciudad (por las luces).
2. a) Un cine. Pistas: "habían empezado", "salón oscuro", "lo que ha ocurrido en la pantalla".
b) Personificación del diablo. Pistas: "luz roja", "fulgor en los ojos", "fuego".
c) Final de una película. Pistas: música, imágenes que se disuelven, "tres letras blancas que fueron creciendo hasta llenar toda la pantalla".
3. a) Siguieron las indicaciones que les dio el Vega.
b) Porque querían encontrarse con la persona que vivía allí, pero no sabían cómo hacerlo sin molestarlo ni quedar mal.
c) El Flaco Spinetta.
d) Porque el documento de identidad es documentación legal, que dejaría de servir si tuviera un autógrafo.

- e) Para tener un autógrafo de sus ídolos. Son músicos, famosos.
- f) Las respuestas a) y d) pueden extraerse del texto literalmente. Las respuestas b), c) y e) requieren la inferencia de información no expuesta en el texto o implícita.
4. a) Su historia de amor duró poco tiempo pero fue inolvidable.
b) Tener una relación no tan mediada por las tecnologías actuales (*mail*, *WhatsApp*, etcétera).
c) Una persona enamorada de otra.

Inferencias puente

1. **Imagen A.** Refiere al cuento tradicional "Caperucita Roja". La escena es la que se produce cuando Caperucita se encuentra con el lobo feroz en lugar de su abuela y comienza a extrañarse por su apariencia.
Imagen B. Lo inquietante de la foto es que se ve la bicicleta cuya rueda es una vuelta al mundo.
2. En esta actividad los alumnos ven perros y mopas. Tienen que decir que se asemejan por la apariencia (los pelos del perro y los de las mopas) y por eso se genera ese efecto.

3. En esta actividad se espera que los alumnos puedan apreciar la totalidad del dibujo sin detenerse en los detalles que faltan y que puedan reponer soles en el primer recuadro y al personaje de Mafalda, en el segundo.
4.
 - a) Afirmaciones correctas:
Beltrán tenía que matar a Romero.
Beltrán es el Número 3.
Beltrán se tomó un taxi.
 - b) De acuerdo con el fragmento, los amigos son Beltrán y Romero.
 - c) Orden cronológico: 6, 1, 3, 2, 4, 5.
5. Orden de oraciones causales. Comenzar por la causa.
 - a) Han aumentado mucho las consultas veterinarias sobre la rabia; por eso la vacunación antirrábica se ha vuelto una preocupación de los diferentes municipios.
 - b) Era un príncipe un tanto olvidadizo e impuntual, por eso la princesa se cansó de esperar-lo y decidió despertarse sola.
 - c) Por la terrible voz que tenías, pensé que ibas a contarme algo muy importante.
 - d) ¡Otra mañana más que llegaría tarde!, porque se había olvidado de ponerle pilas al despertador.
6. Completar con información puente.
 - a) El perro se cayó en el charco.
 - b) La kriptonita lo debilitaba.
 - c) Se había olvidado el número.

Ahora, ¡a escribir!

Se espera que los alumnos puedan armar pares de oraciones similares a las del punto anterior y que puedan interactuar con sus compañeros. Es sumamente importante aquí la corrección para cerciorarse de que realmente se está elaborando un par de oraciones que requieren una inferencia puente.

Inferencias elaborativas

1.
 - a) Es gracioso porque, como los muñecos no tienen flexibilidad, no van a poder realizar todas las posiciones que hacen los seres humanos en la historieta.
 - b) Porque no tienen la flexibilidad suficiente.

- c) No va a poder entender la historieta porque le va a faltar un conocimiento clave: que los muñecos son demasiado rígidos y que les resulta imposible hacer esas posiciones de yoga.
2.
 - a) En astronauta. Los elementos que permiten descubrirlo son: espacio, nave, amo entre los amos del aire, cosmos.
 - b) Al mate.
 - c) Alguien que viva en otro país y que nunca haya visto un mate. Le debería faltar el conocimiento de qué es un mate.
 - d) Buenos Aires, una ciudad conocida por ser la cuna del tango.
3.
 - a) La idea es que esta actividad se encare con suspenso y no se espera que los alumnos reconozcan al protagonista en el primer fragmento. En este punto, los estudiantes tienen que formular sus hipótesis, pero el docente no debe decirles si están bien o mal. Simplemente, debe responder: "Vamos a ver, sigamos leyendo".
 - b) El protagonista es Pinocho. En el fragmento, las pistas son "sos de madera", Pepe Grillo y la acusación de que el protagonista miente. En el último, la aparición de Gepetto (que conserva el pececito y el gato del cuento original, y trabaja con madera) y el relato de que cayó dentro de una ballena.
 - c) "Dominarlo y no dejarlo tomar sus propias decisiones". Para anticipar este ejercicio o continuarlo, se les puede dar algunos ejemplos de oraciones en las que aparezca la frase tratar a alguien "como un muñeco" y relacionarlas con el personajes de Pinocho.

Ahora, ¡a escribir!

En este texto el alumno debe hacer explícita información que aparece implícita. Se pone en juego la creatividad de cada chico. Para ayudarlos, al presentar la consigna es recomendable hacer algunas preguntas disparadoras como: ¿quién es el protagonista de esta historia? ¿Una persona o un animal? ¿Por qué tiene garras? ¿Dónde creen que está? ¿Cómo harían ustedes para escapar de una situación así?

5 Relacionando palabras

La cohesión es un aspecto propio del nivel textual que da forma y consistencia a los mensajes que se transmiten. De alguna manera podemos decir que los elementos cohesivos son una suerte de esqueleto del texto, indispensable para articular lo que podría ser un listado inconexo de oraciones, para evitar repeticiones y asignar al texto coherencia global. La cohesión permite relacionar distintas partes de un texto con el fin de construir su sentido global. En este capítulo se abordará, en primer lugar, el tema de las relaciones entre palabras, incluyendo los conectores y las funciones que estos cumplen. Un segundo aspecto está ligado a las estructuras oracionales y a la función que tiene la puntuación en la asignación de significado. En tercer lugar, se trabajará con aspectos de intertextualidad.

Las relaciones entre las palabras

Lean este fragmento de la poesía "¡Ay! ¡Quién tuviera una aguja!", de Silvia Schujer:

Con hilos hace un ovillo / mientras se acerca la luna. / Querrá con flecos plateados / tejer canciones de cuna.

Schujer S. En: *Canciones de cuna para dormir cachorros*. Atlántida, 2003.

El último verso nos habla de un texto (canciones en este caso) como un tejido. La comparación entre un texto y un tejido es muy frecuente, no solo en la literatura sino también en los análisis teóricos. Lo que sostiene esta noción es que, de la misma manera que ocurre cuando se teje una pieza, las partes de un texto se van entrelazando de manera que de principio a fin exista una unión entre ellas que lo hagan un todo. En el tejido, las herramientas para lograr ese todo son las agujas y las diferentes técnicas de entrelazado de la lana o el hilo. En el lenguaje, además de una unión en relación con el contenido, contamos con determinadas palabras que sirven de igual manera que esas herramientas. Estas son principalmente los conectores y los pronombres.

Observen los siguientes pares de enunciados:

- a) Juana quería ir a la fiesta. Su mamá no la dejaba.
Juana quería ir a la fiesta, pero su mamá no la dejaba.
- b) Los bomberos salieron del cuartel. Habían recibido un llamado.

Los bomberos salieron del cuartel porque habían recibido un llamado.

- c) Leyó todo lo que pudo. Hizo resúmenes.
Leyó todo lo que pudo, también hizo resúmenes.

A primera vista los dos enunciados son idénticos, pero habrán notado que en la oración de abajo de cada par se introduce un conector. Estos elementos funcionan como partículas que relacionan la información del texto en una dirección determinada; así, por ejemplo, el conector "pero" nos indica que entre ambas oraciones hay una relación de oposición o contraste, el conector "porque", que existe una relación de causalidad entre ambos hechos y el conector "también" nos permite añadir una idea o un acontecimiento que ocurre en la misma dirección que el primero. En muchas ocasiones, este tipo de relaciones puede interpretarse sin la presencia del conector, pero su uso implica que esa relación debe ser procesada obligatoriamente, lo que contribuye con la comprensión de la relación entre las partes de un texto.

Otro elemento que nos permite establecer relaciones entre las distintas partes de un texto son los pronombres. Gracias a ellos podemos hacer que no sea lo mismo leer el texto "Rocío amaba profundamente un osito de peluche todo destartado que le había regalado el padre de Rocío. Rocío llevaba el peluche a todos lados, no se separaba del peluche ni un minuto." que "Rocío amaba profundamente un osito de peluche todo destartado que le había regalado su padre. Ella llevaba su peluche a todos lados, no se separaba de él ni un minuto.", aunque su significado sea igual. Los pronombres no solo nos ayudan a que un texto "suene" mejor, sino que (y fundamentalmente) hacen que podamos mantener mayor claridad en la referencialidad de las palabras.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 5 les sugerimos, por ejemplo:

- 1) Elaborar pares de oraciones como las que analizamos en esta página y proponer a los alumnos que establezcan diversos tipos de relaciones entre ellas por medio del uso de conectores con diferentes significados. Por ejemplo:
Los bomberos salieron del cuartel. Habían recibido un llamado.

Los bomberos salieron del cuartel **porque** habían recibido un llamado.

Los bomberos salieron del cuartel **pero** habían recibido un llamado.

Los bomberos salieron del cuartel **por lo cual** habían recibido un llamado.

Los bomberos salieron del cuartel **dado que** habían recibido un llamado.

Analizar los significados obtenidos en cada caso y definir qué tipo de relación establece cada conector. Luego, agrupar los conectores que refieran una relación similar y asignarles una "etiqueta" de acuerdo con el significado de esa relación (por ejemplo, causa, contraste, etcétera).

Palabras y estructuras

La relación que las palabras establecen entre sí no es casual ni arbitraria; por ese motivo es fundamental comprender cómo se dan esas relaciones para comprender adecuadamente un texto. Además, un cambio en el orden canónico de esa relación comporta también una alteración en su significado.

Lean el siguiente juego de palabras (y comas) sacado de un blog:

Una coma puede ser una pausa.

No, espere.

No espere.

Puede hacer desaparecer tu dinero.

23,4

2,34

Puede crear héroes.

Eso solo, él lo resuelve.

Eso, solo él lo resuelve.

Puede ser la solución.

Vamos a perder, poco se resolvió.

Vamos a perder poco, se resolvió.

Cambia una opinión.

No queremos saber.

No, queremos saber.

La coma puede condenar o salvar.

¡No tenga clemencia!

¡No, tenga clemencia!

Además de lo que atañe a los signos de puntuación, también puede suceder que, al hablar, la intención del emisor sea resaltar la persona o el objeto sobre el que recae determinada acción y entonces puede formular una oración de objeto focalizado. Y así podríamos continuar ejemplificando con un sinfín de expresiones que, en definitiva, nos van a mostrar el poder y la importancia que la sintaxis cobra a la hora de comprender un texto.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

1) Se sugiere comenzar la clase con la idea de que las palabras se relacionan en un texto, ya que, de hecho, para que un texto sea tal, es necesario, entre otras cosas, que las palabras constituyan una pieza conectada.

Les sugerimos que les presenten esta imagen a sus alumnos y les pregunten si creen que eso es un esqueleto. Si responden que NO, ¡están en lo cierto! Ya que estas son partes de un esqueleto pero, al no estar conectadas, no lo forman. Solo cuando se conecten en un orden determinado, podrán verse como una totalidad. Lo mismo sucede en un texto. Las palabras no están "sueltas" ni tienen un orden aleatorio; sino que se conectan con una lógica para constituir un texto.



Ahora bien, ese orden puede cambiar y la variación comporta también una alteración en el significado. Luego pueden presentarles a los alumnos una oración, ir cambiando el orden de las palabras (voz activa, voz pasiva, objeto hendido, etc.) o solicitarles que ellos lo hagan e ir trabajando con la manera en que va modificándose el significado. Pueden partir inclusive de algún titular de una noticia del día.

Intertextualidad

La intertextualidad es un recurso que se emplea para conectar elementos de textos diferentes. Es una relación de copresencia entre ambos. Es decir que de alguna manera uno menciona, cita o refiere al otro, y lo "trae a escena". Estas relaciones pueden tener distinta gradualidad y forma. Incluyen las citas (directas o indirectas), las menciones, alusiones, paráfrasis, entre otras. El desafío en esta parte del libro es que los alumnos identifiquen estas relaciones y tengan presente que un texto no es "una isla", sino que se relaciona con muchos otros de manera más o menos directa o explícita.

Se puede trabajar la intertextualidad principalmente de dos formas: con actividades que fomenten que los alumnos reconozcan relaciones entre distintos recursos, o proponiendo que creen nuevos textos que se vinculen con otros que ya conocen. En el primer caso, hay que darle al estudiante diversos textos u obras vinculados entre sí. También es posible, como sucede con la canción de Charly García de la actividad 1, mostrarles solamente uno que haga referencia a otras obras, que para el estudiante deben ser medianamente conocidas. Si no lo son, es necesario darle pistas para que pueda investigar y encontrar el texto con el que se establece la relación.

La intertextualidad nos permite trabajar con recursos más cercanos y cotidianos para los alumnos, como mensajes de chat, redes sociales y portales de noticias en internet. Para mostrar la cita, se puede ejemplificar con la opción "responder" a un determinado mensaje en una conversación de la aplicación WhatsApp, que permite que uno de los participantes

"cite" y copie un mensaje anterior, para hacerle un comentario o darle una respuesta. La televisión puede dar también muchos ejemplos: constantemente políticos, actores o personajes de la farándula ponen en escena discursos de otras personas para dar una respuesta u opinión. En los artículos de diario, también, muchas veces se cita o se hace referencia a investigaciones, encuestas, etcétera.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

- 1) En el capítulo mencionamos el caso de la película *Shrek*, que es muy rica en ejemplos de intertextualidad. Podría ser interesante, si en algún aula pueden llevarlo a cabo, hacer un trabajo más amplio con el film completo, invitando a los alumnos a que identifiquen los personajes que pertenecen a otras historias y que comparen de qué modo aparecen en su cuento original y cómo en este. Esto permite, también, mostrar que las relaciones no se dan solo entre textos escritos, sino también entre distintos formatos, como películas, canciones, noticias, etcétera.
- 2) Otra posibilidad para trabajar esto es proponer a los alumnos, con distintas consignas, que creen textos que presenten relaciones de intertextualidad. Por ejemplo, se les puede pedir que escriban un cuento sobre un personaje de un programa de televisión, que hagan la letra de una canción acerca de un hecho histórico sobre el que hayan leído en el aula o que hagan una historieta sobre un lugar estudiado en Geografía.

Clave de respuestas

Las relaciones entre las palabras

1. La imagen refleja el "camino" recorrido por un comentario sobre una persona. Se observa cómo ese comentario pasa "de boca en boca" y genera gracia en las personas que se van enterando de lo ocurrido. El último hombre de la secuencia es el único que se muestra enojado, lo que nos permite suponer que el comentario que circula es sobre él y que se trata de algo que lo molesta o avergüenza. El hecho de que de escena a escena se repita un personaje nos permite seguir un hilo conductor de esta secuencia y asignarle un significado narrativo a la imagen.
2. a) "Lo" en celeste refiere al compañero desconocido. "Lo" en rojo refiere al encuentro de Lucio y el compañero desconocido.

- b) Página 68, línea 7: "verlo". Página 69, línea 2: "verlo" y "lo había ayudado"; línea 3: "no lo había"; línea 8: "atribuirlo".
 - c) Los pronombres son palabras que se definen con un significado general (por ejemplo, segunda persona del singular) que se especifica en cada caso en relación con una referencia determinada. Es por ello que el significado puntual de la referencia de un pronombre variará en cada caso de acuerdo con el contexto de referencia.
 - d) Página 68, línea 8: "El compañero desconocido **le** guiñó un ojo [...]".
 - e) Tercera opción: el compañero desconocido no es producto de la imaginación de Lucio.
3. Aunque, pero, dado que, por eso.

- a) Para determinar el conector y su lugar en el texto es necesario analizar detalladamente la oración previa y la posterior al espacio en blanco en cada caso y luego establecer qué tipo de relación vincula esas oraciones.
- b) Asimismo, es decir. No se utilizan en este texto porque no se presentan relaciones de repetición ni de reformulación entre las oraciones implicadas por los espacios en blanco.

Ahora, ¡a escribir!

Los nombres repetidos y que pueden (¡y deben!) reemplazarse por pronombres son *Bella*, en la primera parte del texto, y *Strogonoff*, hacia el final. Es importante tener cuidado de no forzar los reemplazos, ya que no todas las apariciones de esos nombres pueden sustituirse por pronombres.

Los conectores son: "por ello" al inicio del sexto párrafo; "pero" ante la última oración del quinto párrafo; "puesto que" en la primera oración del tercer párrafo.

Palabras y estructuras

1. La coma salva vidas porque en el cuadro de la oración sin la coma se interpreta que lo que se van a comer son niños; mientras que con la coma, niños se transforma en un vocativo y la oración en una invitación para que los niños coman (y no sean comidos).
2. a) y b) La coma también puede marcar la diferencia entre ir o no ir, u otorgar un permiso o negarlo. En estos casos, solo en el segundo, con la presencia de la coma, hay certeza de que irán a la plaza. En el primer caso, sin embargo, hay una condición. Y lo mismo sucede con el permiso para entrar o no. Este se habilita solo en el primer caso en el que se incluye la coma.
3. a) No. Porque nadie lo hizo.
b) [...] En realidad nadie lo hizo; nadie se dio cuenta de que alguien no lo haría; nadie hizo lo que hubiera podido hacer cualquiera.
c) Porque la idea que se transmite es la de falta de responsabilidad y compromiso en el hacer, confiando en que otro lo hará. Entonces, pronombres como "todo", "alguien", "cualquiera", etc., refuerzan la idea de inespecificación.
d) Al final, alguien lo hizo porque pensó que nadie lo haría.
4. a) En uno de los títulos aparece en primer lugar Djokovic y en el otro, un nene. Usan las mismas palabras pero, se cambia la intención de resaltar en un caso al niño y en el otro a Djokovic.

- b) En el segundo porque aparece en una posición principal y focaliza esa información.
5. En este punto no hay una única respuesta, solo se espera que los alumnos puedan hacer algo similar a lo que se planteó en el punto anterior.

Ahora, ¡a escribir!

Se esperan dos oraciones similares a las siguientes: Un ovni se llevó a un niño, y a los turistas no. Hay evidencia del origen de la nave.

Un ovni se llevó a un niño y a los turistas. No hay evidencia del origen de la nave.

Intertextualidad

2. a) Un auto.
b) Con "auto".
c) "El amor nunca me va a pedir perdón", que es una reformulación de la frase de la película.
3. a) y b) El gato con botas, Blancanieves, Rapunzel, entre otros.
4. a) La segunda nota, porque desmiente lo que dice la primera.
b) Creería que el islote existe y que toda la información que aparece es verdad, porque está presentada como una noticia genuina.
c) Cita las siguientes fuentes: el semanario isloteño *Penguin News*, la agencia uruguaya MercoPress y el geólogo lituano Loof Lirpa.
d) El semanario *Penguin News*.
e) No, es totalmente distinta. En la primera, el texto fuente (la noticia de *Penguin News*) aparece como información verdadera. En la segunda, se aclara que la nota es mentira y que el semanario brindó una noticia falsa para hacer una broma y terminó engañando a muchos medios y lectores.
f) La segunda noticia agrega el dato de que la información del surgimiento del islote es mentira. Que la publicación original se debió a una broma por el April Fool's Day (una especie de Día de los Inocentes que se festeja el 1.º de abril) y que La Nación se confundió al reproducirla. Además, aclara que el geólogo que aparece en la primera nota es un personaje inventado. Usa como fuente al semanario *Penguin News*, que publicó como un chiste la noticia falsa.
g) En la primera, a un reconocido geólogo. En la segunda, a un personaje inventado.

Ahora, ¡a escribir!

Para esta actividad es recomendable repasar en el aula cómo se hace una cita directa.

6 Anticipando lo que vendrá

La capacidad de intuir el contenido o la forma de un texto es una habilidad metacognitiva que suele conocerse como intuición o sensibilidad al texto. Los buenos comprendedores siempre ponen en juego alguna intuición previa sobre lo que van a leer, basándose en pistas provistas por el texto.

La puesta en marcha de esta capacidad de anticipación no solo agiliza la lectura, sino que también, y lo que es más importante, facilita la comprensión de un texto, ya que lo que se va leyendo se procesa con más facilidad cuando responde a hipótesis previas, que cuando se lee sin partir de una idea.

El proceso de anticipación es muy importante, incluso a la hora de planificar nuestras producciones escritas, ya que nos permite reflexionar sobre los objetivos que buscamos cumplir con los textos y planear cómo organizaremos la información.

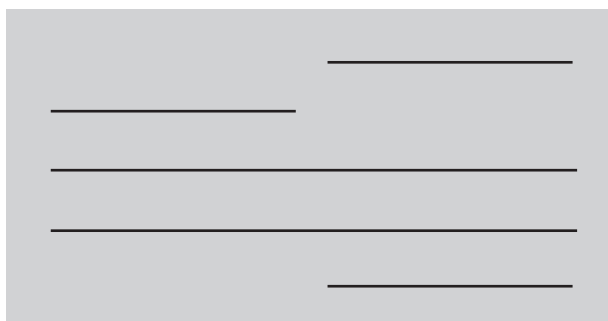
En definitiva, esa "intuición" que todo lector experto tiene sobre el texto en cuestión es lo que le permitirá construir un escrito cohesivo y coherente para su audiencia.

El capítulo aborda tres áreas esenciales: la anticipación de lo que vendrá, la adecuación en relación con un contexto y los tipos textuales.

Anticipación

Cuando nos enfrentamos a un texto, nos encontramos con pistas tanto de la estructura como del contenido, que nos permiten anticipar algunas nociones sobre este. Toda la información que anticipamos redundará en beneficios de nuestra comprensión, ya que nos da la posibilidad de organizar nuestra lectura sobre la base de lo que de antemano sabemos que vamos a encontrar, o no, en el texto.

Si se observa un formato como el que aparece a continuación, se puede predecir que se trata de una carta aunque no podamos identificar las palabras que la conforman.



En este caso, el formato brinda información que sirve al lector como indicio para anticipar el tipo textual.

Hay otros elementos, como el título o los paratextos, que otorgan pistas de base para la elaboración de hipótesis. Así, una imagen representativa o un título generan determinadas expectativas sobre lo que se leerá; no nos aproximaremos al texto de la misma manera si nos encontramos con un título policial como "El misterioso caso de John Watts" que con uno de ciencia ficción como "Viaje en el tiempo", ya que de antemano sabemos, por ejemplo, qué tipo de personajes van a aparecer.

Tener una buena habilidad de comprensión lectora implica, entre otras cosas, llevar a cabo un análisis previo de lo que se va a leer sobre las pistas que nos brinda el texto. Esta posibilidad de generar hipótesis no solo agiliza la lectura, sino que permite que lo que se va leyendo se procese con más facilidad.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 6, les sugerimos, por ejemplo:

- 1) Seleccionar imágenes de hechos históricos del libro de Ciencias sociales que estén usando los alumnos. Buscar aquellas que refieran a un hecho histórico puntual (por ejemplo, la llegada de Colón a América, el cruce de los Andes o la guerra de Malvinas) y pedirles a los alumnos que describan a qué se refiere y qué detalles de las imágenes les permitieron suponerlo. Luego, leer el texto que presente el libro en relación con la imagen elegida y volver a analizarla con la información aportada.
- 2) Buscar una publicidad que tenga un efecto sorpresa, es decir, que en un principio haga suponer una idea y luego la cambie por otra diferente. Mostrar el video a los alumnos de manera fragmentada. Exhibir la primera parte (hasta antes de que se genere el efecto sorpresa) y pedir a los chicos que elaboren una hipótesis sobre qué tema trata y qué producto se comercializa. Continuar viendo la publicidad hasta el final y volver a consultarles por el tema y el producto central. Pedirles que reflexionen sobre las similitudes y diferencias que se presenten entre las primeras respuestas y las segundas. También lo pueden hacer con un cortometraje.

Adecuación

Todos sabemos que para hablar no alcanza el diccionario. Hay muchas cuestiones que debemos tener en cuenta para comunicarnos correctamente. Lean un fragmento de la canción *¡Qué difícil es hablar el español!*, de los hermanos Juan Andrés y Nicolás Ospina (muy divertida, por cierto).

Comencé por aprender los nombres de los alimentos, pero frijol es poroto y habichuela al mismo tiempo, y aunque estaba confundido con lo que comía en la mesa, de algo estaba seguro, que un sorvero es una fresa. Y qué sorpresa cuando en México a mí me dijeron "fresa" por tener ropa de Armani y pedir un buen vino en la mesa. Con la misma ropa me dijeron cheto en Argentina.

Cheto es fresa, yo pensé, y pregunté en el mercado en la esquina "¿aquí están buenas las chetas?" Y la cajera se enojó. [...]

Y fresa es parse me dijo un colombiano mientras vio que yo mareado me sentaba en una silla. "Hermanito no sea bruto y apúntese en la mano en Buenos Aires a la fresa le dicen frutilla".

Ya yo me cansé de pasar por idiota, digo lo que a mí me enseñan y nadie entiende ni jota y si ni jota no se entiende, pues pregunte en Bogotá.

Como podrán ver, el uso de una palabra u otra es inadecuada según el contexto en el que se diga.

La adecuación, entonces, tiene que ver con distintas elecciones lingüísticas que hace el hablante en función del contexto situacional social. Hay tres conceptos importantes que sostienen el de "adecuación": el **campo** (referido al marco en el que se produce la comunicación), el **tenor** (referido a la relación que vincula a los participantes de la comunicación) y el **modo** (referido al canal –escrito u oral– que se elige para comunicar).

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 6, les sugerimos, por ejemplo:

- 1) En la introducción a este capítulo se pueden ver unas fotos del festejo del Bicentenario de la Revolución de Mayo, en el que Kevin Johansen y Damas Gratis cantan una versión particular del *Himno a Sarmiento* (<https://youtu.be/IPcxMeKH65M>). Pueden comenzar a partir del segundo 0:11 para que los alumnos no puedan anticipar de qué himno se trata. Háganlos escuchar la música del comienzo, y corten el audio antes de que comience la letra (0:50). Pregúntenles sobre qué canción

creen que se trata. Pueden, también, como se indica en la introducción, comenzar desde el momento en que entra en escena Pablo Lescano y que parece adelantar más un recital de cumbia que un himno.

- 2) Otra opción interesante y divertida para acercarse al tema de "adecuación" es trabajar con las clásicas placas rojas de Crónica, donde algún elemento no sea completamente adecuado para el tipo de noticia que se está dando. Si no encuentran una que les guste, pueden crearla en este sitio: <http://www.placasrojas.tv/crear/placa-de-texto/>.

Tipos textuales

Los textos pueden clasificarse en distintos tipos según características comunes. Se los agrupa básicamente de acuerdo con su funcionalidad, es decir, en función del objetivo que cumplen en la comunicación. Cada tipo tiene una trama, que es la forma en que organiza su contenido, y un formato, es decir, una estructura propia.

Podemos dividirlos en dos grandes grupos: literarios (los que refieren a hechos de ficción) y los no literarios (que cuentan hechos reales). Esta distinción, sin embargo, no es tan tajante. Puede haber artículos periodísticos que utilicen recursos de los textos literarios para presentar una historia real, por ejemplo, en forma de crónica. A la vez, dentro de una novela podemos encontrar una carta o una noticia de diario, que son típicamente no literarias.

Entre los literarios encontramos textos:

- **Narrativos:** tienen un narrador que cuenta una secuencia de hechos.
- **Descriptivos:** utilizan un lenguaje claro y expresivo, con adjetivos e imágenes visuales para dar información detallada y ordenada de cómo es un lugar, un personaje, etcétera.
- **Poéticos:** usan recursos estilísticos para transmitir emociones y sentimientos. Suelen estar organizados en versos, pero también pueden aparecer en prosa.
- **Dramáticos:** presentan hechos a partir de diálogos entre personajes. El objetivo final es que el texto sea representado frente a un público.

Entre los no literarios:

- **Expositivos o explicativos:** tienen un lenguaje claro para dar información que el autor conoce, pero que supone que el lector no.
- **Informativos:** brindan información de manera clara y precisa, por lo general ordenada cronológicamente.
- **Argumentativos:** en ellos el autor intenta convencer

al lector y presenta sus ideas y opiniones sobre un tema determinado.

- **Prescriptivos:** brindan instrucciones de forma precisa y clara. Pueden estar escritos en segunda persona. Conocer e identificar a qué tipo pertenece un texto nos permite anticipar cómo va a ser. Un lector no toma la misma actitud frente a un cuento, una noticia de un diario o las instrucciones para usar un taladro.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 6, les sugerimos, por ejemplo:

- 1) En esta parte, se puede trabajar con textos ya vistos por los alumnos. Incluso, es provechoso utilizar y comparar los de distintas materias. Una alternativa es seleccionar un texto informativo de Historia, uno explicativo de Ciencias naturales u otra asignatura, y otro literario de Lengua. A partir de cada uno de ellos, presentar las características de cada tipo. Es recomendable comenzar por los que son

más familiares para los alumnos, como cuentos, noticias de diario o artículos de los manuales de clase.

- 2) El objetivo es que los estudiantes comprendan que no toman la misma actitud frente a cada uno de ellos y que según el tipo textual, hay información que va a ser más importante que otra. A la vez, que los diferentes tipos nos sirven para objetivos comunicativos diversos. Por ejemplo, en uno de Historia las fechas van a ser muy importantes, pero en un cuento, aunque aparezcan fechas, no. Va a ser más relevante recordar quiénes son los personajes y cuáles son las acciones principales. A la vez, si quiero explicarle a alguien cómo andar en patineta voy a tener que elaborar un texto explicativo o prescriptivo, pero sería muy difícil hacerlo en uno poético. Para trabajar esto, sirve la actividad 2. Una forma de continuarlo es que los alumnos propongan distintas situaciones en las que alguien debe comunicar algo y entre todos puedan determinar qué texto es más conveniente que escriba.

Clave de respuestas

Anticipación

1. El tema y el título coincidirán en los aspectos principales. El título deberá presentar una elaboración acorde con las características del género, lo que lo diferenciará del tema.
 - a) Noticia sobre un hecho poco usual, que implique un vuelo por las alturas.
 - b) Noticia sobre una exposición o una feria de arte, o sobre actividades de jardines de infantes.
 - c) Noticia sobre la rotura de un glaciar.
2. Se espera que se agregue información que permita detallar con mayor profundidad lo planteado en el título.
3.
 - a) Medias.
 - b) Comunicación (telefónica o vía internet).
 - c) Pegamento.
 - d) Galletitas, papas fritas, hamburguesas, etcétera.
4.
 - a) Por ejemplo: arco iris, colores, alegría, imaginación, luz.
 - b) Por ejemplo: mesa, muebles, carpintero, hogar.
 - c) Por ejemplo: tiempo, escurridizo, edad, crecimiento.
5. Cotejar lo escrito por uno con lo redactado en los caligramas implica la observación de semejanzas,

no palabras ni temas idénticos. Es importante considerar en todo momento el dibujo del caligrama para determinar si lo escrito por los alumnos podría relacionarse con cada uno de ellos o no.

Ahora, ¡a escribir!

- a) Por ejemplo: una dedicatoria a una mujer (madre, hija, nieta, etcétera).
- b) Por ejemplo: una despedida en una relación que se termina.
- c) Por ejemplo: un recuerdo imborrable.

Adecuación

1. Las dos publicidades están mal emplazadas. En el primer caso hay una publicidad de McDonald's debajo de otra que habla de diabetes. Justamente la comida de este restaurante no es beneficiosa para personas que padezcan esta enfermedad. No es una comida saludable. En el segundo aparece la publicidad de la serie *The walking dead* (los caminantes muertos) al lado de una funeraria.
2. En el cuadro hay elementos inadecuados para la época: la bola de boliche, los auriculares y el celular.
3. Palabras inapropiadas: copada, estiró la pata,

capo total, una bocha de, "la" doña Paula, "arrancó" el colegio, "alta" escuela, la tenía re Clara.

4. En esta actividad deben hacer lo inverso. Elegir palabras o frases formales y que ellos sean los que busquen la inadecuación.
5. La idea es que puedan adaptar un "estado" propio de estas redes sociales a lo que diría Sarmiento. Por ejemplo, podrían poner: "Con profunda algarabía y felicidad inauguraré hoy el fruto de mis deseos de tantos años. Una casa de estudios donde se formen jóvenes de todas partes" (o algo similar). La idea es que puedan resaltar la inadecuación entre la formalidad del lenguaje y la informalidad de la red social.
6. En el caso de los mensajes de celulares se espera que puedan detectar:
 - a) Que en el primero la inadecuación tiene que ver con que la pregunta "¿cómo sabés?" es ridícula, ya que, efectivamente, si se responde es porque los mensajes se están enviando.
 - b) Que en el segundo la inadecuación APS en realidad no es "amigas para siempre" (lo que cree la persona que responde) sino que es una expresión que indica "adiós para siempre", por eso no da orgullo sino que causa mucha gracia.
 - c) En cuanto al último, la "inadecuación" remite más al mal empleo del teclado predictivo, por el cual se escribe todo menos lo que se espera.

Ahora, ¡a escribir!

No hay una única respuesta posible, sino que se espera que los alumnos puedan reescribir manteniendo el sentido pero con un vocabulario acorde con otros géneros.

Por ejemplo:

*Fue la lucha tu vida y tu elemento,
la fatiga tu descanso y calma.*

Podría repensarse, desde el lunfardo, como:

*Che maestro que laburaste a rolete
y te la bancaste sin chistar ni apollillar.*

Tipos textuales

1. a) No, fueron creados con objetivos distintos. El de María Elena Walsh es un texto narrativo que cuenta una historia de ficción. El de Pescetti es una poesía creada para expresar los sentimientos del autor. El otro es un reporte del Servicio Meteorológico Nacional para informar el estado de los ríos en un momento determinado.
b) La forma en que están escritos, la información y hechos que presentan, sus títulos y autores.
2. Informativo / explicativo / descriptivo / dramático / argumentativo.
3. **Informativo:** presenta una sucesión de hechos reales con muchos datos y de forma clara y precisa.
Descriptivo: enumera las características físicas y personales de Laura. No narra acciones, sino que presenta estados y cualidades físicas y personales de la protagonista.
Narrativo: cuenta la sucesión de hechos y acciones de forma literaria, intercalándola con descripciones. Hay un narrador que nos cuenta una historia.

Ahora, ¡a escribir!

Se espera que los alumnos puedan narrar una historia, respetando las características del tipo. Es decir, no debe ser similar a un texto informativo ni explicativo. Como se trata de un cuento y es un tipo textual con el que los alumnos están familiarizados, no debería resultarles tan difícil esta actividad. Se los puede ayudar a pensar el protagonista con algunos disparadores. Por ejemplo: ¿cuál era su sueño?, ¿qué hizo para hacerlo realidad?, ¿dónde vive?, ¿cuántos años tiene?

Bibliografía

Abusamra V, Ferreres A, Raiter A, De Beni R y Cornoldi C. *Test Leer para comprender: evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires. Editorial Paidós, 2010.

Abusamra V, Casajús A, Ferreres A, Raiter A, De Beni R y Cornoldi C. *Programa Leer para Comprender II: desarrollo de la comprensión de textos en escuela secundaria. Libro teórico*. Buenos Aires. Paidós, 2014.

Cartoceti R, Abusamra V, De Beni R y Cornoldi C. "Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos". *Revista Interdisciplinaria* 2016; 31 (1): 111-128.

De Beni R, Cornoldi C, Carretti B. y Meneghetti B. *Nuova Guida alla Comprensione del Testo*. Volume 1. Trento. Erickson, 2003.

Meneghetti C, Carretti B, Abusamra V, De Beni R y Cornoldi C. "El mejoramiento de la comprensión de textos desde una perspectiva componencial". *Revista Ciencias Psicológicas*, III 2009; (2): 185-192. ISSN: 1688-4094.