

RECURSOS PARA EL DOCENTE

VALERIA ABUSAMRA
ROMINA CARTOCETI
BÁRBARA SAMPEDRO
SOL TISCORNIA

LEO que te LEO 4



PROGRAMA DE COMPRESIÓN LECTORA

RECURSOS PARA EL DOCENTE

LEO que te LEO 4

LEO QUE TE LEO 4 - 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: Verónica P. Lombardo

Jefa de edición: Sandra Bianchi

Jefa de arte: Silvina Gretel Espil

Gerente de gestión editorial: Patricia S. Granieri



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

Diseño de maqueta: Mariela Santos.
Diagramación: Estudio Martini07.
Tapa: Natalia Udrisard.
Corrección: Carolina Sánchez.

Documentación fotográfica: Carolina S. Álvarez Páramo, Cynthia R. Maldonado y Nicolas Verdura.

Fotografía: Archivo Santillana, Shutterstock, Wikimedia Commons/Museo Neue Pinakothek (Munich, Alemania), Sol Tiscornia, Valeria Abusamra, Matt West, Pixabay, Pinterest.

Preimpresión: Marcelo Fernández, Gustavo Ramírez y Maximiliano Rodríguez.

Gerencia de producción: Gregorio Branca.

Las páginas web han sido consultadas entre noviembre y diciembre 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.

© 2018, EDICIONES SANTILLANA S.A.
Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP),
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISBN: 978-950-46-5521-3
Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11723
Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*
Primera edición: febrero de 2018

Leo que te leo 4 : programa de comprensión lectora : recursos para el docente
/ Valeria Abusamra ... [et al.] . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Santillana, 2018.
32 p. ; 28 x 22 cm.

ISBN 978-950-46-5521-3

1. Lengua. 2. Escuela Primaria. I. Abusamra, Valeria
CDD 372.6

Este libro se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2018 en los talleres gráficos de OSA,
Ascasubi 3398, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

LEO que te LEO 4



Índice

¿Qué implica comprender un texto? Delimitación del alcance y del impacto de una habilidad esencial	4
¿Cómo usar este libro?	7
1 En busca de lo importante	8
Clave de respuestas	11
2 Las cosas por su nombre.....	13
Clave de respuestas	16
3 Hipótesis y algo más	18
Clave de respuestas	21
4 Relacionando palabras.....	23
Clave de respuestas	26
5 Anticipando lo que vendrá.....	28
Clave de respuestas	30
Bibliografía.....	32



¿Qué implica comprender un texto?

Delimitación del alcance y del impacto de una habilidad esencial

Uno de los aspectos que caracteriza a los 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 producción de discursos (orales y escritos) es un tema relevante para distintas disciplinas.

Obviamente abordar la comprensión de textos es fundamental en un marco educativo, pero 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 ser definido de diferentes maneras: como un sistema de signos, un mecanismo de comunicación, una función mental superior, un instinto, y así podríamos decir muchas cosas 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 relacionados con 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 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 **construcción 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 mismo sino también por la naturaleza de la situación que se describe en este.

Una idea bastante compartida en la actualidad 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 lingüísti-

cas ligadas a la lectoescritura. Pero la pregunta que deberíamos hacernos es esta: ¿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 sabe con bastante claridad cómo enseñar a producir textos, pero no queda tan claro cuál es el procedimiento para enseñar a comprender textos. Y esto es fundamental. Si la comprensión de textos es cultural, debe ser enseñada y ejercitada. Sin el impulso de la enseñanza y del 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 once componentes implicados en el procesamiento del nivel textual. Comprender un texto requiere de la coordinación de múltiples habilidades, relativamente independientes unas de otras. Una aproximación multicomponential a los procesos que median la dimensión textual es esencial tanto desde un punto de vista teórico como práctico.

Cada uno de los componentes, distribuidos en tres núcleos, remite a información específica de dominio. En el primer núcleo, 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 este.
- **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 permiten 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 habilidades de:

- **Estructura sintáctica:** si bien reconocer palabras y comprender sus significados es un paso esencial, el lector debe, además, acceder a la correcta elaboración de nexos gramaticales y sintácticos no solo dentro del marco oracional, sino también entre oraciones.

- **Cohesión:** es una característica propia del nivel textual que puede definirse como la interrelación de los elementos de un texto con el objetivo de conformar y fortalecer la red textual y la unidad semántica.
- **Inferencias:** otra capacidad esencial es la de generar inferencias para conectar dos piezas de información presentes en un 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 de 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, 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. Los componentes metacognitivos son los siguientes:

- **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 es, por ejemplo, un resumen.
- **Errores e incongruencias:** por último, los lectores monitorean su propio proceso de comprensión, reconociendo los momentos en los que ese proceso no es adecuado, mediante la detección de errores e incongruencias.

Cada libro de la serie trabajará con algunas áreas del modelo. En todos los niveles se abordarán de modo común aquellas referentes a la jerarquización, el vocabulario, los aspectos cohesivos y la generación de inferencias. En 4.º, 6.º y 7.º se agregará 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 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 cinco 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", remite a los procesos de jerarquización de la información; el capítulo "Las cosas por su nombre" se centra en el vocabulario. "Hipótesis y algo más" apunta a trabajar con los procesos de generación de inferencias y "Relacionando palabras" con los mecanismos de cohesión. Por último, el quinto capítulo, "Anticipando lo que vendrá", tratará un aspecto metacognitivo, el de la intuición.

¿Cómo usar este libro?

Como ya mencionamos, mejorar la comprensión de textos es 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. También resultaría interesante el trabajo entre dos compañeros que puedan discutir las decisiones y consensuar la resolución de los ejercicios.
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. En este sentido, 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 alguna 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 trabajar 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 del 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 de la temática del libro.

Leemos... Ya estamos en condiciones de decidir si este será o no el elegido.

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 paratexto que permite anticipar mucha información, como el tipo textual o cuáles son los aspectos 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 funcionan como vehículo que sintetiza la idea que se va a transmitir. Así es que, por ejemplo, una 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, título y paratexto 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 presentan 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 siguiente 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 sugerido pueden encontrarlo en <https://youtu.be/IORZvBUYgnQ>.

Ideas principales y secundarias

Cuando estudiamos, cuando leemos una novela o un cuento, o cuando escuchamos las noticias por la radio o la tele, llevamos a cabo una tarea que requiere de un procesamiento cognitivo costoso. Como resulta imposible procesar y sostener toda la información de esos discursos (y de otros) 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 ser comprendido 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 determinar una escala de importancia de la información implica una habilidad para descubrir los elementos más significativos del texto.

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 irrelevante. 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 ser sostenido 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 + Liniers (por ejemplo, "Desde que te perdí", se puede encontrar en <https://www.youtube.com/watch?v=nwG1TIGhe7I>, o "Anoche soñé contigo", en <https://www.youtube.com/watch?v=dUG9ykVjE7Y>). En estos fragmentos de recitales, el cantante narra historias en sus canciones. Simultáneamente, el ilustrador trata de plasmarlas en sus dibujos pero le es imposible registrar absolutamente todo lo que se narra. En cada caso, seleccionar la información y contenido de la canción que se quiere dibujar. Hacer 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 son expresados 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 presente 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 refieran a lo mismo. 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 coinciden en la temática, pero la presentan de maneras muy diferentes.

Para reconocer esto es necesario, en primer lugar, jerarquizar la información y luego relacionarla con nuestro conocimiento del mundo.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Una forma de trabajar esto es proponer que los alumnos identifiquen el tema de una obra particular. Otra, que relacionen distintas piezas o recursos según su temática. 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 a lo mismo: las flores.



Los girasoles,
Vincent van
Gogh, 1888.

Ahora, veamos estas:



Los músicos de Treme,
Diane Millsap, 2010.

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 trata de 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 muestra a unos trompetistas con una ciudad de fondo. Si alguien nos preguntara de qué habla, podríamos responder que de 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 este aspecto, es bueno utilizar obras de distintos formatos y tipos, como cuentos, películas o historietas. Hay algunas temáticas universales, como el amor y la amistad, que son más sencillas de identificar, y otras más específicas, como los derechos de los trabajadores.

Clave de respuestas

El texto, el título y sus alrededores

1. a) Esta es una actividad de respuesta abierta. Cualquier título que mantenga relación con una habitación sería correcto. Sin embargo, hay elementos que son el centro de la pintura, como la cama y la mesita, que deberían estar presentes en todas las respuestas.

Luego, deben analizar los elementos observados del cuadro para determinar cuáles los llevaron a elegir ese título y cuáles no son relevantes en relación con este. De esta manera, se trabaja la jerarquía de los elementos pero en función de un aspecto en particular (el título).

b) El orden de la habitación: SÍ → No hay nada fuera de su lugar. Todo parece respetar un lugar específico.

La casa deshabitada: NO → En el cuadro no hay una casa sino solamente una habitación.

La habitación de los niños: NO → No hay ningún objeto que pueda hacer pensar en niños (juguetes, ropa de chicos, mochilas, etc.).

La vida fuera de casa: NO → No se observa ningún espacio externo (todo lo que pueda transcurrir es en el interior de una habitación).

Vivir en una habitación: SÍ → La imagen nos permite pensar en un espacio en el que se habita, que no es usado solamente para dormir. El dormitorio en Arlés: SÍ → El espacio que se observa es un dormitorio.

2) En la lista de los elementos de cada cuadro no puede faltar:

La noche estrellada: un cielo con estrellas.

Campo de lirios en Arlés: un campo, plantas de lirios (pueden no saber que son lirios pero sí debería estar la idea de plantas).

Trigal con cuervos: un campo de trigo, cuervos sobrevolando el campo (lo mismo pasa con los cuervos pero deben listar que hay algún tipo de pájaro).

a) De izquierda a derecha, las obras son *Campos de lirios en Arlés*, *La noche estrellada* y *Trigal con cuervos*.

b) Deben observar que en cada cuadro aparezcan los elementos que listaron en la primera parte de la actividad. Pueden analizar los elementos que listaron y que no están en el cuadro, y viceversa. Además, pueden analizar el protagonismo de esos elementos en la obra; por ejemplo: en *Campo de lirios en Arlés* hay una fila de lirios en la parte de adelante de la imagen, en *La no-*

che estrellada hay una ciudad debajo del cielo y un árbol grande, pero el cielo tiene un protagonismo particular, y en *Trigal con cuervos*, el campo es de color bien amarillo de manera que se refuerza que se trata de un campo de trigo.

3) En esta actividad tienen que reflexionar sobre cuánto del contenido de un texto nos permiten anticipar los paratextos. Es muy importante que la actividad se desarrolle según los pasos estipulados: primero observar el título y la imagen, y luego leer la noticia completa. De lo contrario, no se llevaría a cabo una tarea de anticipación de contenido sobre la base de paratextos.

Ahora, ¡a escribir!

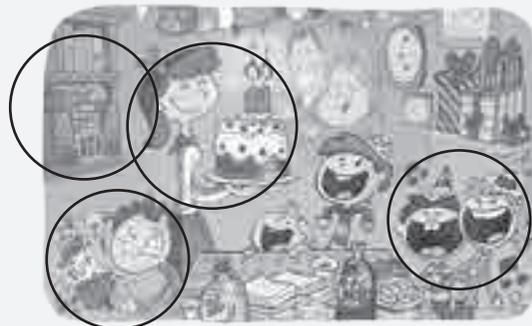
Solo se les presenta el título, la imagen y la sección en la que se publicó esta nota. Tienen que elaborar una volanta, un copete, un epígrafe y el contenido de la noticia. Para esto pueden basarse en la estructura de la noticia de la actividad 3. Para el contenido de la noticia pueden guiarse con las preguntas clave para que esta tenga toda la información necesaria: qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué.

Ideas principales y secundarias

1. a) • El grado de adecuación de la respuesta dependerá de la justificación, pero las dos imágenes más prototípicas para un cumpleaños son la 2 y la 4. En la 2 se lleva una torta con una vela encendida y en la última hay niños con gorros y están cantando.

• Una respuesta posible es que las otras dos imágenes no fueron elegidas porque no son tan representativas de una fiesta de cumpleaños. Sin embargo, podrían formar parte de una imagen mayor ya que podrían ser elementos secundarios o menos importantes en un cuadro más grande.

b) Las imágenes que corresponden a las viñetas de la actividad anterior son las señaladas.



2. a) ¿Había un reloj? Sí
¿Había huevos sobre la mesa? NO
¿Había un bombo? NO
¿Había libros? Sí
¿Había una heladera? NO
- b) En el dibujo aparecen cinco niños. Dos de ellos están esperando el momento de la torta en un cumpleaños; dos cantan, y uno está explotando un globo.
- c) En las paredes de la habitación hay tres cuadros. El que se ve más claro es el que tiene una casa.
- d) Responder las preguntas anteriores no es una tarea fácil porque todas las preguntas que se hacen implican procesar información secundaria sobre la que, probablemente, no se focalizó.

ES IMPORTANTE TENER EN CUENTA AL TRABAJAR ESTA ACTIVIDAD: las preguntas a) a d) buscan generar dificultad para ser respondidas. Es esperable que los alumnos no puedan hacerlo o las respondan erróneamente si no miran la imagen como pide la consigna. Sin embargo, es importante que, para entender el concepto de información secundaria, las respondan sin volver a mirar la imagen porque así entenderán por qué es difícil llevar a cabo una tarea de este tipo. Justamente, se les pide que respondan sobre información que no está en foco.

3. Cualquier título es posible siempre y cuando tenga como eje principal una fiesta de cumpleaños. Ejemplos: "Una fiesta especial", "El día de mi cumpleaños", etcétera.
5. Este libro podría tratar sobre diferentes magas. El tema puede ser justamente la magia que practican estas magas particulares.
6. Se podría convocar a la maga Loreta. La información que podría marcarse en el texto es esta: "Loreta es la maga que hace aparecer cosas en los cuadros famosos". Aunque si marcan cualquier otra parte en la que se demuestre que Loreta dibuja, es correcta también.
7. La imagen que no corresponde a ninguna de las magas descripta es la primera porque los fragmentos no aluden a una persona cuya habilidad suponga conversar con personas a través de los espejos.
8. Adivina, adivinador:

El martillo. Información en el texto que orienta la respuesta: casi toda la adivinanza, "cabeza de hierro, cuerpo de madera, si te piso un dedo, ¡menu-do grito pegas!".

El búho. Información en el texto que orienta la respuesta: "sale al campo por las noches", "señor de grandes ojos, cara seria y gran saber".

Ahora, ¡a escribir!

No hay una única respuesta. Se espera que los alumnos inventen una adivinanza en la que focalicen en la información más importante para descubrir quién o qué es lo que se está definiendo. Si llegara a resultar una actividad muy difícil, podría reemplazarse por adivinanzas ya conocidas y trabajar sobre la información del texto que habilita el descubrimiento de la incógnita.

Tema y resumen

1. a) En esta actividad, lo importante es que los alumnos puedan describir las imágenes teniendo en cuenta cuál es la información principal. O sea, deberían contar qué es lo más importante que ven y no poner demasiados detalles.
 - b) El tema común es los animales o el mundo animal. Todas las imágenes, aunque son muy distintas entre sí, muestran animales.
 - c) Las respuestas pueden ser muy variadas, pero lo importante es que refieran a lo principal que se ve en cada una.
2. El resumen que corresponde a la noticia es el segundo.
3. No hay solo una respuesta correcta, pero es importante que, para expresarla, el alumno se base en la información principal de cada imagen. Tapa n.º 1: la escuela, estudiar, aprender. Tapa n.º 2: las mascotas, la vida de un gato. Tapa n.º 3: la amistad, el juego.
4. Los datos que deben ser tildados para cada texto son:

Primer texto: la primera y la última opción.
Segundo texto: la primera y la última opción.

Ahora, ¡a escribir!

Es importante orientar a los alumnos para que entiendan que en su texto debe haber algunas ideas principales y otras secundarias.

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 forma 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 actuales:

*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 hablante 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

Como ya mencionamos, el vocabulario es uno de los factores predictivos de la comprensión de textos. Uno de los aspectos que se puede ejercitar con los alumnos es la identificación de distintas clases de palabras.

Un léxico rico y organizado permitirá que el lector relacione los distintos elementos que estructuran el texto.

En el capítulo se trabaja con sustantivos, adjetivos y verbos.

- Los **sustantivos** hacen referencia a entidades fijas. Algunas de las actividades apuntan a que los alumnos comprendan la diferencia entre **propios** y **comunes**.
- Los **adjetivos** expresan características o cualidades y modifican a los sustantivos, especificando o resaltando alguna/s de sus propiedades. Varían en género y número en concordancia con el sustantivo al que modifican.
- Los **verbos** se refieren a acciones, procesos o estados, como *correr*, *crecer* o *parecer*. Se conjugan según persona, número, tiempo, modo y aspecto. Nos dan información acerca de quién realiza la acción (yo, tú, él, nosotros, ustedes o ellos) y de cuándo se lleva a cabo (pasado, presente o futuro). Además de si es una acción o un proceso real (modo indicativo), posible o hipotético (subjuntivo) o una orden (imperativo).

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) Reemplazar dos palabras de un texto por estímulos que no sean palabras del español. Tomando en cuenta el contexto que aporta el fragmento, inferir de qué palabra se trataría.
- 2) Una forma de que los alumnos identifiquen mejor las diferencias entre las distintas clases de palabras es proponerles, como se pide en una de las actividades del capítulo, que ellos mismos inventen términos. De esta manera, van a darse cuenta de que para nombrar una acción tienen que crear un verbo (que respete las formas y se adapte a las conjugaciones regulares). Para referirse a un objeto, un sustantivo (que será femenino o masculino, y podrá nombrarse en singular o plural), y a una cualidad, un adjetivo. Por ejemplo, *dormidar* serviría para la acción de llegar tarde por quedarse dormido. Podría usarse así: "Perdón, señorita, no quise llegar tarde a clases, el despertador no sonó y dormidé".

Relaciones de significado

Muchas veces, mientras escribimos un texto, nos esforzamos por no repetir palabras y nos vemos obligados a buscar opciones diferentes con un significado similar para que el texto quede mejor escrito. Dado que la oralidad es una actividad que se realiza sobre la marcha, estamos "perdonados" si decimos dos veces la misma palabra en una oración, pero la escritura constituye un proceso más elaborado y monitoreado, y esto requiere que se preste más atención.

Los procesadores de texto nos ofrecen una herramienta que nos muestra una serie de sinónimos para la palabra que seleccionemos. ¡Todos alguna vez acudimos a ella! Sucede que, en ocasiones, encontrar un sinónimo o una palabra diferente pero con significado similar no resulta tan sencillo. Sin embargo, no todas las palabras que nos brinda esta herramienta son útiles, ya que las distintas opciones comparten algunos rasgos de significado con la palabra seleccionada, pero agregan otros, y a veces esos rasgos de significado agregados no son adecuados para lo que queremos transmitir. Por ejemplo, ante la palabra *presentará*, el procesador de texto Word ofrece los siguientes sinónimos: *mostrará, exhibirá, ostentará, exteriorizará, enseñará, demostrará, lucirá y desplegará*. No todas estas palabras significan lo mismo, sin embargo son consideradas sinónimos, ya que tienen algún aspecto de significado en común. De la misma manera, cuando leemos un texto y nos encontramos con diferentes palabras que tienen significado similar tenemos mayores posibilidades de comprender el significado que nos quiere transmitir el autor del texto. Esto ocurre porque una palabra sinónima puede ser más frecuente que la palabra con la que se relaciona y, por eso, podemos conocer mejor su significado; o porque con la suma de los significados de una palabra y sus sinónimos tenemos mayor información para procesar el significado del texto.

Pero esta relación entre las palabras no es la única que observamos cuando leemos un texto, dado que las palabras no establecen solo relaciones de similitud entre sus significados, es decir, la sinonimia no es el único proceso que abordamos al momento de leer o escribir un texto. Otras veces necesitamos encontrar una palabra que signifique lo opuesto de la que estamos utilizando. Esta relación es conocida como *antonimia*. Por ejemplo, para la palabra *presentará* encontramos los antónimos *encubrirá, ocultará, negará, omitirá, tapaná*, entre otros.

Las relaciones de significado que establecen las palabras entre sí son diversas y no se agotan en la sinonimia y la antonimia. Otra relación que se trabajará en este capítulo es la que refiere a un lazo entre los miembros de un grupo y el sustantivo genérico para todos esos miembros; es decir, la relación de hipónimos e hiperónimos.

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) Seleccionar un texto que les interese a los alumnos y pedirles que encuentren palabras con significado similar a las de una lista previamente preparada por ustedes y palabras con significado opuesto a otras opciones también pensadas con anterioridad. Luego, analizar qué aspectos de significado son similares y cuáles no entre la palabra encontrada en el texto y la palabra de la lista.
- 2) Elegir o elaborar un texto en el que se mencionen varios grupos de hipónimos e incluir una palabra inventada en el lugar en el que se mencionaría el hiperónimo de cada uno de esos grupos de hipónimos. Pedirles a los alumnos que descubran cuál es esa palabra inventada de acuerdo con la información que les brinda el texto.

Lenguaje referencial y metafórico

Con seguridad, más de una vez, habrán escuchado expresiones del tipo “ese niño es un santo” o “mi jefa es una harpía”, o –¿por qué no?– “sos la luz de mis ojos”. En todas esas situaciones no han pretendido que sus interlocutores crean que hay un niño al que se deba canonizar o alguna jefa que deba ser devuelta 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, es que 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) Introducir de manera sorpresiva algunas de estas expresiones en su diálogo con los alumnos. Inclusive, para hacer este contraste más notorio, buscar alterar el registro habitual que utilizan en el aula. Por ejemplo, saludarlos 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, 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. Además, 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. Analizar, por un lado, el detalle de las imágenes de forma individual y luego avanzar 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. a) 1.º puesto: *y*, aparece 6 veces.
 2.º puesto: *a*, aparece 5 veces.
 3.º puesto: *que*, aparece 5 veces.
 Si consideran que *a* y *que* están en segundo puesto compartido y que hay un tercero, ese tercero es *los*, que aparece 4 veces.
- b) Las características de estas palabras es que son pequeñas, se usan mucho y no tienen un referente concreto. Son todas las llamadas "palabras funcionales", que sirven para estructurar el texto. Si prestan atención, van a ver que son las que más aparecen sistemáticamente en cualquier texto. Un discurso sin estos elementos sonará un poco *tarzanesco*.
3. Tres adjetivos del trabalenguas: *PELUDA*, *ÉTICOS*, *PELADOS*.
4. a) *desengarabintintangulará* → verbo
desengarabintintangular → sustantivo
desengarabintintangularo → adjetivo
desengarabintintangular → verbo
- b) Los sufijos son los que permiten deducir que se trata de un verbo (*gulará* o *gulare*), de un sustantivo (*gulador*) o de un adjetivo (*gulado*).
5. a) Palabras en amarillo: sustantivos comunes.
 Palabras en celeste: verbos.
 Palabras en verde: artículos.
6. La receta debe completarse con las siguientes palabras en este orden: *TORNILLO*, *CAMINAR*, *ROSA*, *LAS*, *RECITAN* / *JUGABA*, *OSCURO*, *HERMOSOS*, *PALETAS*, *RARO*, *DE*.

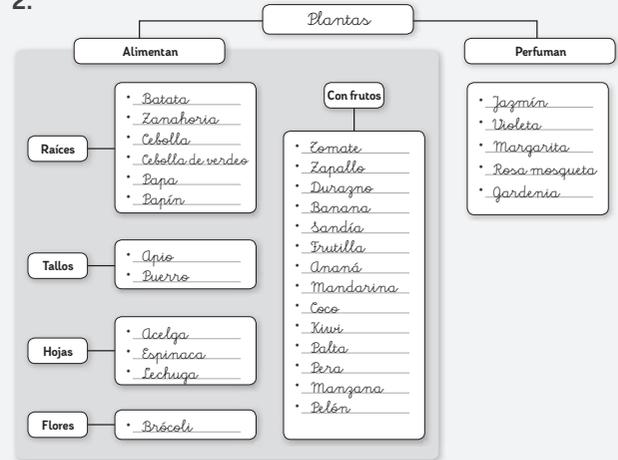
Ahora, ¡a escribir!

La idea es que los adjetivos que inventen para la anécdota contengan formas sufijadas válidas para el español.

Relaciones de significado

1. Abeja: grupo n.º 1; pez espada: grupo n.º 2; mariposas: grupo n.º 1; pez globo: grupo n.º 2; moscas: grupo n.º 1; hormiga: grupo n.º 1; pez payaso: grupo n.º 2.
- a) Grupo n.º 1: insectos / Grupo n.º 2: peces.
 b) La palabra que agrupa a todos es *animales*.

2.



3. a) Las palabras pueden pertenecer a estos grupos: flores, nombres de mujer y colores.
 b) De la estrofa podrían considerarse *Jazmín* para planta y nombre, y *Rosa* (no el nombre completo de la planta, sino solo *Rosa*) para planta, nombre y color. Pueden pensar otros nombres de plantas que sean polisémicas y que no estén en la canción, por ejemplo: *Azucena*, *Hortensia*, *Lila*.
4. Las palabras definidas son *cara* y *damas*. Deben hacer una oración por cada significado referido.

Ahora, ¡a escribir!

La actividad apunta a que clasifiquen grupos de palabras por algún aspecto del significado, por eso la mamá le pide a Manuel que haga la lista por góndola. Entonces, más allá de lo que contenga la lista, lo importante es que los objetos estén agrupados, por ejemplo, por limpieza, higiene personal, desayuno, enlatados, lácteos, bebidas, frutas y verduras, carnes, fiambres, bazar, etcétera.

Lenguaje referencial y metafórico

IMPORTANTE: antes de pasar a la actividad 1 es conveniente trabajar sobre la imagen, el significado que cada uno de los elementos tiene por separado y cómo se reconfigura ese significado en una imagen nueva.

1. a) El dibujo representa la luz que el Sol le aporta a la Tierra.
b) Los elementos que se combinan son la Tierra, el Sol y una linterna. Hay una comparación entre el Sol y la linterna porque ambos son elementos que dan luz. Acá podrán pensar opciones de oraciones combinando estos tres elementos para ver si acercan a la opción correcta que se plantea en el punto siguiente.
2. Justificación: la opción "El Sol es la linterna de la Tierra" es la única que, en términos metafóricos, describe la imagen. La primera y la segunda solo enumeran los elementos y describen las funciones. La última es directamente incorrecta en su enunciado.
3. a) No hay una única respuesta correcta. Las siguientes frases son solo ejemplos: "Tus pies tendrán alas", "Tus pies alados", "Volá con tus pies".
b) Los dos elementos que se combinan son las zapatillas y las alas.
c) Las dos imágenes juntas buscan transmitir la idea de que esas zapatillas darán velocidad a quien las use.
4. a) Esta letra representa la inocencia de los niños y la maldad que puede haber en el mundo. Mientras los niños sueñen podrán mantener esa inocencia a resguardo y por eso se pide que nadie despierte al niño. Todos los lugares

que los niños habiten en los sueños les permitirán estar alejados de las cosas malas y conservar su inocencia.

- b) Las metáforas que habilitan esta interpretación son:

- "(...) Quizás tenga flores en su ombligo, / Y además, en sus dedos que se vuelven pan, / Barcos de papel sin altamar...".
- "Donde el mundo es un chocolatín".
- "Quizás se sienta gorrión esta vez / Jugueteando inquieto en los jardines de un lugar / que jamás despierto encontrará".
- "Que siga soñando felicidad, / Destruyendo trapos de frustrar".

Como recurso extra se puede trabajar completa la canción con los alumnos y presentar el tema de los derechos del niño. Inclusive puede articularse en un proyecto mayor con materias artísticas: Música, Plástica, etc. A continuación se dejan dos enlaces con propuestas posibles: <https://www.youtube.com/watch?v=28vxlPR9GM>, <https://www.youtube.com/watch?v=VCxcRjz4i6Q>.

Ahora, ¡a escribir!

Como en todos estos apartados, no hay una única respuesta correcta. La idea es que, para el ítem escogido, el alumno presente una metáfora con la cualidad del producto y luego lo dibuje o describa el dibujo.

3 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, no aportan toda la información necesaria para su comprensión. Sistemáticamente, nos vemos en situación de reponer lo no dicho. Umberto Eco planteaba: “Todo texto es algo así como 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”. Por eso, se ha llegado a decir que los seres humanos somos “máquinas de hipotetizar”.

La generación de inferencias es el resultado de una estrategia que tiene como propósito construir significado. Más allá de la puesta en acción de mecanismos inferenciales constantes, la ironía y el sarcasmo son ejemplos de formas lingüísticas que requieren especialmente de la generación de inferencias. 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 mismo. 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, como jugador, “es un perro”, es decir, juega mal.

En este capítulo se trabajará, en primer lugar, sobre lo que se dice o no se dice (lo explícito y lo implícito); un segundo tema será el de las inferencias puente (que unen dos piezas de información y tienen carácter obligatorio); y en tercer lugar, nos centraremos en las inferencias elaborativas, que predicen aunque no tienen valor de verdad.

Información explícita e implícita

Es habitual que una persona hable pero no cuente todo. Sin embargo, nos damos cuenta de que hay cosas que no se dicen y que no son necesarias porque solos podemos reponer lo que no está dicho. Lo mismo ocurre cuando uno mira una película y en determinado momento de la trama se da cuenta de quién es el asesino o con quién se terminará casando el protagonista. También, uno puede ir estableciendo relaciones entre los personajes e identificando cómo ocurren los hechos y los espacios donde estos se producen aunque no se diga nada de esto de modo explícito. Este procedimiento es habitual. Constantemente, establecemos un diálogo entre lo dicho y lo no dicho, lo que se dice y lo que se quiere decir, entre **lo explícito** y **lo implícito**. Son muchas las situaciones que requieren que analicemos lo que sucede a nuestro alrededor y repongamos información no expresada en función de comprender lo que realmente sucede.

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 la base del conocimiento general del mundo que tenemos 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 presentan, en este apartado, sugerimos, por ejemplo:

- 1) Buscar una historieta que no tenga diálogo ni texto 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, personalidad, tipo de trabajo que realizan). Esto es muy interesante de trabajar, también, en relación con el prejuicio.

Inferencias conectivas

Para comprender un texto es necesario conectar piezas de información que aparecen de modo explícito. Este tipo de inferencia se conoce como *conectiva* y es obligatoria en el proceso de comprensión. Ocurre automáticamente durante la lectura y pasa a formar parte de la representación del mensaje junto con la información explícita de la que surge. Es necesaria para establecer coherencia local, es decir, para vincular semánticamente elementos próximos del texto.

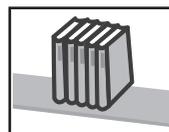
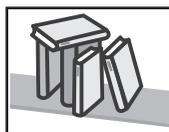
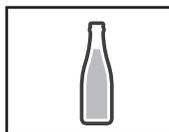
Existen diferentes tipos de inferencias conectivas: las referenciales (en las que conectan referente y pronombre), las temporales, las causales y las inferencias puente. El nombre de cada una se debe al tipo de conexión que necesitamos establecer.

Por ejemplo, puede pasar que una madre o un padre mire a su hijo comer y lo increpe con la famosa frase: "Hay que comer toda la comida, si no, no vas a crecer". En este caso el niño, para entender lo que le están diciendo, deberá tener la habilidad de conectar el hecho de que un recurso de crecimiento es comer toda la comida necesaria. En fin, a veces los padres suelen establecer causalidades ciertamente extremas. Por último, y para terminar con las frases célebres de los padres... ¿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 les 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 tuvimos que generar 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!

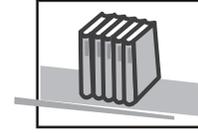
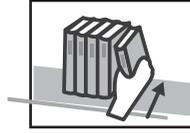
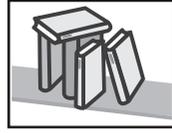
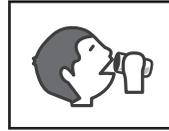
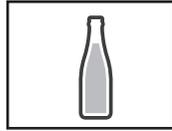
Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

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

A



B



Se trabaja reponiendo el paso intermedio que falta y luego se descubre para cotejar. La complejidad de las imágenes se puede ir variando: lo importante es que se reponga el mecanismo que permite conectar en A una imagen con otra. A partir de esto, se sugiere trabajar desde una perspectiva metacognitiva; 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 *punte* 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; este es un proceso indispensable en la comprensión lectora. Las inferencias conectivas, como vimos antes, se generan conectando información que aparece en el texto. Hay un segundo tipo de inferencias para las que necesitamos poner en juego nuestro conocimiento del mundo. Se trata de las elaborativas.

Generar una inferencia de este tipo requiere que el lector establezca relaciones extratextuales, es decir, con información que no está en el texto. El significado que se construye, por lo tanto, se genera a partir de unir lo que aparece explícito sumado a la información previa que el lector tiene almacenada en su memoria.

Si alguien nos dice que "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 proponen 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 el propio conocimiento del mundo.

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

- 1) Utilizar como recurso chistes e ironías, que requieren especialmente la generación de inferencias. Para entenderlos, hay que interpretar en contexto lo que se quiso decir.
- 2) Otro recurso interesante es el de las publicidades. Generalmente, explotan la necesidad de anticiparse a lo que se promocionará. 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 intentando vender.

Clave de respuestas

Información explícita e implícita

- A. rodillas, B. cuello, C. mano derecha, D. pie (tobillo).
 - A. La articulación de la rótula y las dos líneas paralelas; B. La superposición de vértebras y la parte inferior del cráneo; C. Las cinco falanges con sus articulaciones y la articulación de la muñeca; D. La articulación del tobillo, la prominencia del talón y las falanges.
- Habitantes de un mundo minúsculo.
 - Deben subrayar: "No son seres humanos", "Tampoco son duendes", "Diminutos los grendelines", "Diminuta Grendelia", "ese minúsculo trompito luminoso", "ese mini mini mundo".
 - Las tres imágenes se desprenden del texto, pero la única que está descrita de esa manera en el texto es la del dedal, las otras dos se infieren de la información que da el texto pero no están descritas de esa forma explícitamente.
- "que usan la casa como ropero" significa que guardan sus cosas en la casa pero permanecen casi todo el tiempo fuera de ella.
 - "que alegran las veredas" significa que los grendelines se divierten mucho cuando ven pasar a algún miembro de la familia.
 - "que el apellido Singular les queda tan bien puesto" significa que su forma de ser es parecida al significado de su apellido (especiales, únicos, originales, peculiares, etc.).
 - "que algo es lo más natural del mundo" significa que es algo que no llama la atención por ser frecuente, común o habitual.
 - La expresión "como si estuvieran flotando" refiere a que se deslizan por el suelo pero por la forma en que lo hacen pareciera que no se apoyan en este. La inclusión de este detalle ofrece una imagen que refiere a la manera en la que caminan los personajes y no a la cotidianidad o no de esa manera de caminar (como la expresión "lo más natural del mundo").
- Para completar lo que dice Grendel tienen que partir de la información de los parlamentos de Celeste. El diálogo podría completarse de la siguiente manera, aunque (lógicamente) no es la única opción correcta:
Celeste: –Estuve pensando en cambiar nuestra forma de caminar.
Grendel: –¿En serio? ¡¿Por?! Si caminamos rebien.
Celeste: –Lo que pasa es que se me están lastimando los talones. Mirá, ¡están recolorados!

Grendel: –Sí, te entiendo, pero yo no quiero caminar como todos los grendelines; nuestra forma de caminar es como nuestra marca registrada.

Celeste: –No, como los demás grendelines no.

Grendel: –¿Y, entonces, cómo querés caminar?

Celeste: –De una forma singular, como nosotros, pero no como lo estamos haciendo ahora.

Grendel: –Si dejamos de caminar así nos vamos a terminar pareciendo a todos los demás.

Celeste: –No, Grendel, ¡no me entendés! No quiero caminar como todos los grendelines, pero así me estoy lastimando los talones. ¿Se te ocurre alguna forma nueva de desplazarnos?

Grendel: –A ver... dejame pensar. ¡Ya sé! Para que no se te lastimen los talones, caminemos con las manos.

Celeste: –¡Sí! Siempre dije que eras muy creativo. ¡¡Cuando nos vean patas para arriba!!

Ahora, ¡a escribir!

Para que la consigna esté bien resuelta deben respetarse los siguientes requisitos: estructura dialógica, identificación clara de los personajes que intervienen en el diálogo, originalidad en la creación del lugar de Grendelia y descripción clara.

Inferencias conectivas

- La imagen es un puente y es el famoso Zárate - Brazo Largo.
 - Definición de *puente*: es una construcción que sirve para unir dos orillas y por la cual se puede cruzar.
- Las situaciones de peligro son:
 - Hay un niño bajando por la escalera y en un escalón más abajo hay una pelota. El chico podría pisarla y caerse.
 - Hay una niña manipulando una olla bastante grande con comida caliente. La olla podría caerse y quemar a la niña.
 - Hay un niño con un tenedor cerca de unos tomacorrientes. Si el niño introdujera el tenedor en uno de ellos, podría sufrir un accidente.
 - No hay una única respuesta correcta. Los dibujos de los alumnos deben mostrar la consecuencia de las situaciones de riesgo explicadas en el punto 2. a).
- leche / anteojos / playa.
 - El segundo párrafo habla de Pedro. Las pistas que brinda el texto son: adjetivos en género

masculino (*perdido*) y la actividad de jugar al fútbol que suele ser mayoritariamente un deporte para varones.

El tercer párrafo habla de Mariela. En el texto encontramos el pronombre personal *la* que nos permite conectar lo que se dice con Mariela: *arrastrándola*.

- Para la imagen de la leche las pistas son: A Pedro le gusta mucho tomarla tibia / le agrega un poco de azúcar / la prefiere fría y con edulcorante / un clásico a la hora de la tarde. Para la imagen de los anteojos las pistas son: Si no los usa, se siente inseguro / Ya son parte de su cuerpo / prefiere dejarlos en la mochila. Para la imagen de la playa las pistas son: ese aire especial, el sabor a sal siempre en la boca / Todos los veranos / va caminando por la arena.

Ahora, ¡a escribir!

No existe una única respuesta correcta, el ejemplo que presenta en el libro oficia de modelo para poder corregir las producciones.

Inferencias elaborativas

1. a) Enriqueta está contando estrellas.

- b) Porque el gato le hizo perder la cuenta.
- c) No, no está escrita esa información. La inferimos a partir del texto y de nuestro conocimiento del mundo. Lo importante es que el alumno se dé cuenta de que esa información no está de forma explícita en el texto, sino que tenemos que reponerla.

2. a) De una cancha de fútbol.
b) Es el cumpleaños del nene que tiene el bonete.
c) No, son alumnos que están dando una clase especial o una exposición.
d) Tiene cara triste porque rompió el jarrón.
3. a) El bebé está en la panza de su mamá.
b) El eco, la metáfora de que es "un pez vivo en el agua", los versos que dicen que se está preparando para salir.
c) Porque crea el efecto de que está dentro de la panza de su mamá y que el sonido, ahí en el interior, rebota.
d) Que está creciendo.

Ahora, ¡a escribir!

Lo importante es que la canción no tenga toda la información del personaje explícita. De esa manera, los alumnos van a tener que generar inferencias para saber de qué se trata.

4 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 funcionan como 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.

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.

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 dichas conexiones porque esto es lo que constituye la base para comprender adecuadamente un texto. Además, un cambio en el orden canónico de esa relación comporta también un cambio en su significado.

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

*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!*

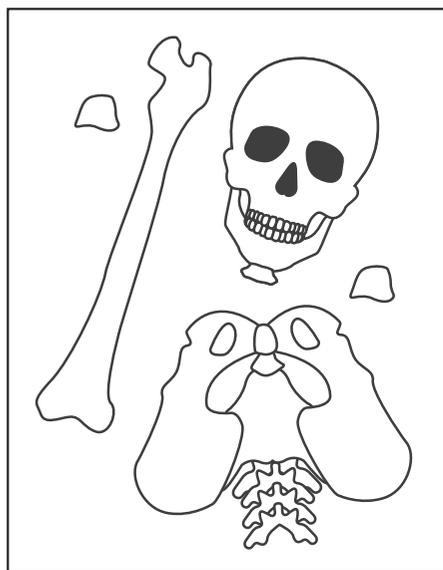
Más allá de la puntuación, el tipo de estructura sintáctica que se elija para emitir un mensaje no es ingenuo. No es lo mismo decir "Los espectadores aplaudieron de pie a la actriz de cabello rubio" que "A la actriz de cabello rubio aplaudieron de pie los espectadores". En cada caso, el emisor se propone destacar un aspecto diferente. En este último caso, hace foco en el objeto directo, por lo que se formula una oración de objeto hendido o focalizado.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

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

- 1) Comenzar la clase con la idea de que un texto implica una red de palabras interconectadas y no simplemente una enumeración de palabras individuales. De hecho, para que un texto sea tal es necesario, entre varias cosas más, que las palabras se conecten de manera coherente.

Sugerimos presentar esta imagen y que les pregunten a sus alumnos si creen que esta representa un esqueleto.



Si responden que NO, ¡están en lo cierto! Ya que estas son partes de un esqueleto pero, al no estar conectadas, no forman en sí un esqueleto. Solo cuando ocupen una posición particular y estén conectadas, podrán ser vistas como una totalidad. Lo mismo sucede en un texto, que no es una mera enumeración de palabras sueltas sino que se conectan con una lógica para constituir ese texto.

En el caso de los textos, el orden en que se presenten las palabras tendrá su efecto. Como decíamos en el apartado anterior, un cambio en el orden conllevará un cambio en el significado. Las noticias son un importante recurso para observar cómo se asigna importancia a una pieza informativa u otra de acuerdo al orden de las palabras y a la estructura sintáctica que se seleccione.

Las relaciones entre las palabras del texto

El siguiente es un 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.*

En estos versos se aborda de manera metafórica la idea de que el texto es un tejido. Y de hecho, la etimología de la palabra *texto* nos remite al latín *textus*, que significa 'tejido' o 'enlace'. 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 forma 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 texto, palabras de contenido y funcionales se enlazan en función de un todo coherente.

Observen los siguientes pares de oraciones:

- 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 las dos oraciones son muy parecidas, pero habrán notado que en la segunda oración de cada par se introduce un conector. ¿Qué cambio generan los conectores

en el procesamiento de la información? 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; en el caso del conector *porque*, lo que se indica es una relación de causalidad entre ambos hechos y el *también* nos permite añadir una idea o acontecimiento que ocurre en la misma dirección que el primero. Si bien este tipo de relaciones puede interpretarse sin la presencia del conector, su inclusión facilita la comprensión de la relación entre las partes de un texto.

Otros mecanismos para establecer relaciones entre las distintas partes de un texto son los pronombres. Son ellos los que evitan repeticiones innecesarias, como "Rocío amaba profundamente un osito de peluche todo destartalado que le había regalado el padre de Rocío". En este caso debería decirse: "Rocío amaba profundamente un osito de peluche todo destartalado que le había regalado su padre".

Los pronombres no solo nos ayudan a que un texto no sea repetitivo 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, sugerimos por ejemplo:

- 1) Elaborar pares de oraciones y proponer a los alumnos que establezcan diferente tipo de relaciones entre ellas a través del uso de conectores con distintos 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 el 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", etc.).

- 2) Elaborar oraciones como las del texto del osito de peluche de Rocío y proponer a los alumnos que reemplacen las palabras que se repiten por el pronombre que corresponda. Por ejemplo:

- Mariano tiene un examen muy pronto. Si **Mariano** no estudia, la madre de **Mariano** va a poner una penitencia a **Mariano**.

- Mariano tiene un examen muy pronto. Si **él** no estudia, **su** madre va a ponerle una penitencia.

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 abordar 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 mostrarles solo uno que haga referencia a otras obras, que para el estudiante deben ser me-

dianamente 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 del diario, además, muchas veces se cita o se hace referencia a investigaciones, encuestas, etcétera.

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:

- 1) Buscar películas infantiles que sirvan como buenos ejemplos de intertextualidad. *Shrek*, *¿Quién engañó a Roger Rabbit?* y *Space Jam* son tres casos muy conocidos. Aparecen personajes clásicos de cuentos o programas infantiles (como Pinocho, Mickey o Bugs Bunny, por ejemplo). Se puede trabajar con ellas en el aula y pedir a los alumnos que identifiquen a los personajes que pertenecen a otras historias y que comparen de qué modo aparecen en su obra original y cómo en esta. 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, mediante 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 del que hayan leído en el aula o que hagan una historieta sobre un lugar estudiado en Geografía.

Clave de respuestas

Palabras y estructuras

1. La imagen resulta extraña porque las piezas que la componen no están ordenadas.
2. El dibujo es el de un pez. Es difícil darse cuenta porque las piezas no están en el orden que corresponde.
3. a) Se trata de la canción "Libre soy".
b) Cuesta reconocerla porque las palabras se presentan en un orden alterado, diferente al de la canción.
4. a) Lo extraño en este texto es que no hay signos de puntuación ni mayúsculas. Al colocarlos quedaría así:
La pequeña María Inés creyó que, al perder su pierna en un accidente, su vida ya no sería la misma. Sin embargo, poco sospechaba ella que todo cambiaría para siempre dos años más tarde, cuando aprendiese a nadar y encontrase en el agua una aliada y compañera de aventuras. Una historia real que promueve

el tema de la discapacidad, la inclusión y la perseverancia para el cumplimiento de hazañas y metas personales.

- b) En este punto, en especial, se busca reflexionar sobre la importancia de los signos de puntuación para comprender un texto. Se sugiere repasar conceptos acerca de las funciones que estos tienen, que sirven para delimitar las oraciones y organizarlas en los párrafos que constituyen un texto. Que esto además permite jerarquizar la información. Luego también pueden repasarse las funciones y usos de cada uno (o al menos de los más importantes): el punto, la coma, el punto y coma, las comillas, los paréntesis, los signos de interrogación, los signos de exclamación, los puntos suspensivos y el guion.
5. a) En el primero de los estados la palabra *rápido* está adjetivando a *auto*, entonces "el auto es rápido".

- b) En el otro estado, la palabra *rápido* en realidad modifica no al auto, sino al verbo. Cumple función de adverbio y podría reemplazarse por *rápidamente*. A diferencia del estado anterior, en este hay una coma antes de la palabra, que es la que modifica el alcance de *rápido*.
6. a) Los cambios los hizo Luis. Porque tal como queda ahora el mensaje, el único con el que Fausti compartiría los juguetes sería con él.
- b) "Compartiré mis juguetes con mi hermano Juan. No con mi hermano Luis. Jamás se los prestaré a mi primo Joaquín. Nunca de ningún modo a mis vecinos".

Ahora, ¡a escribir!

Los alumnos deben proponer oraciones cuyas palabras estén desordenadas. El juego consiste en armar la oración en el orden adecuado y en el menor tiempo posible.

Relaciones entre las palabras del texto

1. a) En la primera imagen hay rollos de hilo o lana, y en la segunda hay objetos tejidos.
- b) En esta imagen se observan ovillos de lana y al lado un objeto (en este caso, un gorro) tejido con esas mismas lanas. Lo que se puede ver es que unos ovillos de lana sueltos no significan nada, pero cuando estos son combinados de acuerdo con ciertas reglas de tejido forman un objeto en particular que se define por una utilidad determinada (en este caso, una prenda para abrigo la cabeza).
2. Se completa con los siguientes pronombres, en este orden: lo; le; mío; ella; yo; algunos; suyos; se.
3. a) *le*: Pedro Urdemales; *las*: monedas de oro; *los*: los centavos de oro; *se*: el caballero; *le*: Pedro Urdemales; *este*: el árbol de la plata; *ella*: una ramita del árbol de la plata; *lo*: el caballero; *él*: el árbol de la plata; *eso*: mil pesos; *le*: Pedro Urdemales; *usted*: el caballero.
- b) *porque*: causa; *y*: adición; *entonces*: consecuencia; *pero*: oposición o contraste.

Ahora, ¡a escribir!

Para completar esta actividad es fundamental que se guíen por los conectores que están antes, después o entre los espacios en blanco. Se recomienda hacer primero una lectura completa del texto y luego volver a leer el relato de Pedro Urdemales cuantas veces sea necesario. Además, para que se considere una pro-

ducción propia y no una copia del texto original, es importante trabajar con la reformulación de los fragmentos del texto de base.

Intertextualidad

1. a) En la primera imagen aparece Batman. En la segunda, Superman, y en la tercera, Batman y Robin.
- b) No, no son lugares habituales. Especialmente, es raro pensar en Batman y Robin yendo a comprar facturas a una panadería. La convención de *bátmanes* también es rara porque en nuestro imaginario hay solo un Batman, no uno diferente por cada país.
2. Spiderman / Cruella de Vil / El increíble Hulk o su alter ego el doctor Bruce Banner / La Mujer Maravilla.
3. a) La noticia "Facebook cerrará tu cuenta si tienes mala ortografía" se publicó primero. Lo podemos deducir porque el otro artículo ("Facebook no cerrará las cuentas de los usuarios que cometan faltas de ortografía") lo desmiente. Es necesario que primero se haya publicado la noticia con la información falsa para que luego salga otra a desmentirla.
- b) Todo apunta a que es verdadera la información de la segunda noticia: "Facebook no cerrará las cuentas de los usuarios que cometan faltas de ortografía" porque es la que está desmintiendo un dato y la que aclara que no hay fundamentos para la noticia anterior.
- c) No hay ningún comunicado oficial citado. En la noticia "Facebook cerrará tu cuenta si tienes mala ortografía", se mencionan mensajes privados que Facebook habría mandado a sus usuarios, pero no aparece ninguna cita de ellos.
- d) La cita de Mark Zuckerberg aclarando que se publicó información errónea debería estar en la nota "Facebook no cerrará las cuentas de los usuarios que cometan faltas de ortografía". Porque es la que difunde el mismo concepto que esa supuesta frase. La cita serviría para reforzar la idea de que la información que circulaba era falsa.

Ahora, ¡a escribir!

Lo importante en esta actividad es que los alumnos se den cuenta de que están "mezclando" personajes e historias de textos diferentes, y que todas ellas se pueden relacionar en un texto nuevo.

5 Anticipando lo que vendrá

La capacidad de anticipar lo que leeremos en un texto a partir de la forma, del vocabulario o de la temática es una habilidad metacognitiva que suele conocerse como intuición o sensibilidad al texto. Un rasgo esencial de un buen comprendedor es el de poner en juego alguna intuición previa sobre lo que va a leer, basándose en pistas provistas por el texto. La 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" es la que facilitará la construcción de un escrito cohesivo y coherente. El capítulo aborda tres áreas esenciales: la anticipación, la adecuación en relación con un contexto y los tipos textuales.

La anticipación

Cuando nos enfrentamos a un texto, su estructura y contenido nos ayudan a anticiparnos a lo que leeremos. Intuir lo que vendrá nos da la posibilidad de organizar la 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 de una carta, este será un indicio que permitirá predecir el tipo textual aunque no podamos identificar las palabras que la conforman.

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 aproximamos al texto de la misma manera si nos encontramos con un título policial como "Asesinato en el Orient Express" que con uno de ciencia-ficción como "Viaje en el tiempo", ya que de antemano sabemos, por ejemplo, con qué tipo de personajes nos podemos topar. 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.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

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

- 1) 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. Mostrar 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.
- 2) Reproducir audios con relatos de diferentes voces. Luego, preguntar a los alumnos quiénes creen que son las personas que hablan. Pueden ser personajes famosos o desconocidos. La idea es que los estudiantes hagan hipótesis sobre cómo es cada una de esas personas (cuántos años tiene, dónde vive, a qué se dedica o cómo es físicamente). Luego, el docente debe mostrar de quién se trata (con una imagen, un video o contándolo oralmente) y el alumno tiene que ver si acertó o no. Un ejercicio así puede servir para poner en evidencia algunos prejuicios. Por ejemplo, si en el relato escuchamos a alguien contando cómo se hizo un tatuaje, tal vez pensemos que es una

persona joven. Pero puede ser un señor o una señora mayor. También es posible hacer un ejercicio similar mostrando solamente una foto de alguien y que a partir de ella el alumno tenga que elaborar una hipótesis acerca de quién es y cómo es su vida.

La adecuación

Todos sabemos que para hablar con otra persona no alcanza el diccionario. Hay muchas cuestiones a 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 *strawberry* 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 ‘Fresas, parcé’, 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 inadecuado 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, les sugerimos, por ejemplo:

- 1) Ver el video de la versión del “Himno a Sarmiento” que cantan Kevin Johansen y Damas Gratis (<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 de qué canción creen que se trata. Pueden, también, como se indica en la introducción, empezar 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 TV, en las que 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 persiguen 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 literarios.

Entre los literarios encontramos textos: • **Narrativos**: tienen un narrador que cuenta una secuencia de hechos. • **Descriptivos**: utilizan un lenguaje claro y expresivo, con adje-

tivos 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 hay textos: • **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, les sugerimos, por ejemplo:

- 1) 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 Ciencias sociales, uno explicativo de Ciencias naturales u otra asignatura, y otro literario de Prácticas del lenguaje. 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 textos de los manuales de clase.

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 Ciencias sociales 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. Una forma de continuar la actividad 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.
 - 1) a) Se trata de una película animada, destinada al público infantil.
 - b) Cualquier título que haga referencia a la vida en la selva o a los animales de la selva es correcto.
- 2) a) Se trata de un documental sobre la vida de los pingüinos.
- b) Cualquier título que refiera a las costumbres, el desarrollo, el hábitat o cualquier otro aspecto relevante de los pingüinos es correcto.

- 3) a) Podría tratarse tanto de una película destinada al público infantil o con contenido familiar (por ejemplo, sobre la vida o alguna aventura de dos amigas inseparables) como de un documental sobre la vida escolar (ya que se observa que están en un aula).
- b) Si se considerara una película familiar, sería correcto cualquier título que refiriera a la amistad o a las aventuras de las nenas de la foto. Si se considerara un documental sobre educación, sería correcto cualquier título que refiriera a la vida escolar.

- 4 a) Se trata de una película animada, destinada al público infantil, en la que se cuenta una historia de amor.
- b) Cualquier título que refiera al encuentro de la pareja de la imagen es correcto.
2. • *Diminuto y el campamento zombi*, de Liliana Cinetto
- a) Una aventura inesperada, fuera de lo real, ocurrida en un campamento.
- b) Terror.
- c) El protagonista, que por su nombre (Diminuto) nos hace pensar en alguna mascota (un perro o un gato, por ejemplo), y algunos personajes que sean zombis.
- *Ruperto detective*, de Roy Berocay
- a) La resolución de un enigma.
- b) Intriga.
- c) El detective (Ruperto) y el o los acusados.
- *El hombre de fuego*, de Ana María Shua
- a) Cualquier referencia a una historia legendaria en la que interviene un hombre relacionado con el fuego.
- b) Fantasía.
- c) Un hombre y sus afectos o familia.
3. Primera foto con cuarto epígrafe; segunda foto con tercer epígrafe; tercera foto con primer epígrafe; cuarta foto con segundo epígrafe.
4. El primer fragmento es más difícil, porque contiene mucho vocabulario específico y requiere de saberes complejos de un área de conocimiento en particular (en este caso, la física). Se citan aquí las palabras y expresiones del texto que nos indican esta dificultad: *física clásica / mecánica cuántica / la mecánica, la termodinámica, el electromagnetismo, la óptica, la acústica, la dinámica de fluidos / se considera determinista / computable o computacionalmente predecible / física prerrelativista / teoría de la relatividad / teorías físicas no-cuánticas.*

Ahora, ¡a escribir!

Para llevar a cabo esta actividad, es fundamental hacer un análisis y una corrección detallados de las imágenes de la actividad 1, dado que si se presentan dificultades en, por ejemplo, elaborar el título (que no tenga relación con la imagen o que agregue información que no es relevante de acuerdo con la imagen) se puede arrastrar el error en todo el texto que se escriba. Además, se les pueden mostrar reseñas de películas reales (de diarios, revistas, páginas de internet, etc.) para que tengan una guía del género que tienen que escribir.

Adecuación

1. El cuadro se titula *La Gioconda* o también se lo conoce como *La Mona Lisa* y fue pintado por el artista Leonardo da Vinci.
2. Los anteojos y el bigote son elementos que no corresponden a la pintura original. Porque son elementos inadecuados para un retrato realizado por un artista plástico de tanto prestigio.
3. a) Imagen A: El cabello con rastas y teñido de violeta no es adecuado. / Imagen B: No son adecuadas la boca y las cejas en esta parodia.
b) Es probable que la imagen A haya sido utilizada para una publicidad de tinturas de cabello o también para alguna peluquería que promociona extensiones. La B podría estar promocionando algún servicio de blanqueamiento de dientes, algún consultorio de odontología, un nuevo lápiz labial, etc. En ambos casos no hay una única respuesta correcta, lo importante es que la respuesta que den los alumnos sea acorde con las inadecuaciones que presentan las imágenes.
4. El texto habla sobre San Martín.
5. Frases y palabras inadecuadas: *Este tipazo del que te voy a hablar / tenía re de punto a / unos capos / el cuadro del que es hincha mi viejo / se tomó el palo / para dejarle el camino libre / pegó un viaje a Europa / lo junamos como.*
6. No hay una única respuesta posible. De acuerdo con la placa "¿Sabían qué?" que se presenta arriba pueden inclinarse por la versión del encargo de la pintura o de la obra que guarda secretos. Cualquiera fuera la versión, lo ideal sería que los alumnos traten de respetar la temporalidad del artista. De este modo se podrá ver cierta inadecuación entre la formalidad del lenguaje empleado y la informalidad de la red social. También puede suceder que los alumnos decidan directamente escribir de acuerdo a su contemporaneidad, en ese caso sería interesante poder reflexionar sobre el salto en el tiempo. Ejemplos:

Temporalidad del artista. Hoy daré comienzo a la obra que impactará a la humanidad y que recordará el arte universal. El retrato de una mujer que esconderá los misterios más ocultos de mi alma de hombre y artista. La titularé *La Mona Lisa*.

Contemporaneidad de los alumnos. Hoy se pinta alta obra para todo el mundo. #LaMonaLisa #ArteUniversal #DaVinciCapo #Aguantelapintura
8. No hay una única respuesta correcta. Las siguientes reescrituras son solo a modo de ejemplo:
 - Una peli que va a flashear a los que les copa la historia universal.

- Aunque no se conocieron ni a palos.
- Al genio del sable le copaba Da Vinci.

Ahora, ¡a escribir!

En este punto tampoco hay una única respuesta. En la actividad ya hay un modelo para seguir como ejemplo y es esperable que los alumnos lo sigan a la hora de producir.

Intuición. Tipos textuales

1. a) Un poema.
 - Porque se pueden distinguir los versos y el texto no ocupa todo el ancho de la página, de margen a margen, como sí lo haría una noticia de diario o un informe de tránsito. Se puede ver un "espacio en blanco" en la página, característico de la poesía.
- b) Lo importante en esta actividad es que los alumnos escriban en versos, respetando la estructura de un poema, y que el texto exprese emociones, sentimientos o sensaciones, como un poema. No debería, por ejemplo, transmitir información de forma objetiva y precisa, como sucedería en un texto informativo.
2. Primer texto: publicado en un diario o portal de noticias. No es literario.
Segundo texto: publicado en un libro de cuentos o relatos (o similar). Es literario.
 - a) El primer texto transmite información clara y precisa sobre algo que sucede en la realidad. Por eso podemos afirmar que no es literario y que es informativo. El segundo texto nos

cuenta un hecho ficticio (las bicicletas no vuelan) y la historia aparece narrada. Hay una voz (en este caso un narrador omnisciente) que pone los hechos en escena. Por eso, podemos decir que es un texto literario narrativo.

- b) En el primer texto aparece información de manera detallada y precisa. El texto la expone de forma objetiva y ordenada. Además, los hechos se presentan como reales, como si hubieran sucedido en la vida real. En el segundo texto los hechos son ficticios, aparecen narrados y lo más importante no es brindar información sobre un tema específico, sino contar una historia.

3. Las características de un texto descriptivo son:
 - Incluye características de una cosa, un lugar o una persona.
 - Usa imágenes visuales.
 Las características de un texto informativo son:
 - Brinda datos actualizados.
 - Utiliza un lenguaje objetivo y preciso.
4.
 - Ana tiene que escribir un texto informativo.
 - Juan Pablo tiene que escribir un texto explicativo.
 - Mariel tiene que escribir un texto literario narrativo.

Ahora, ¡a escribir!

El texto debe ser descriptivo. Es muy importante que el alumno tenga esto claro antes de comenzar a escribir. Conviene también repasar qué es un texto descriptivo y enumerar entre todos las características principales del colegio que no deberían faltar en la descripción.

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.