

RECURSOS PARA EL DOCENTE

VALERIA ABUSAMRA
ROMINA CARTOCETI
BÁRBARA SAMPEDRO
SOL TISCORNIA

LEO que te LEO 5



PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA

RECURSOS PARA EL DOCENTE

LEO que te LEO 5



LEO QUE TE LEO 5 - PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA -
RECURSOS PARA EL DOCENTE es una obra colectiva, creada, diseñada y realizada en el Departamento Editorial de Ediciones Santillana, bajo la dirección de **Mónica Pavicich**, por el siguiente equipo:

Coordinadora autoral: Valeria Abusamra

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

Editora: María Dolores Giménez Zapiola

Jefa de edición: Sandra Bianchi

Jefa de arte: Silvina Gretel Espil

Gerente de gestión editorial: Patricia S. Granieri



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

Diseño de maqueta:	Mariela Santos.
Diagramación:	Silvana Caro.
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.
Preimpresión:	Marcelo Fernández, Gustavo Ramírez y Maximiliano Rodríguez.
Gerencia de producción:	Gregorio Branca.

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

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

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

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

ISBN: 978-950-46-5488-9
Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11723
Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*
Primera edición: noviembre de 2017

Leo que te leo 5 : programa de comprensión lectora : recursos para el docente /
Valeria Abusamra ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Santillana, 2017.
32 p. ; 28 x 22 cm.

ISBN 978-950-46-5488-9

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

Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre 2017 en Artes Gráficas Rioplatense, Ascasubi 3398, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

LEO que te LEO 5



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 12
Clave de respuestas 15
- 3 Hipótesis y algo más 17
Clave de respuestas 20
- 4 Una película mental 22
Clave de respuestas 25
- 5 Relacionando palabras 27
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 poder distinguir dos aspectos básicos: los innatos, ligados a la oralidad (y a las reglas que permiten comprender y producir oraciones gramaticales), y los culturales, que implican los procesos ligados a la adquisición de la lectoescritura: leer palabras, escribir, producir textos y comprenderlos son cuatro habilidades culturales. En otros términos la capacidad lingüística es una propiedad genética de la especie, no es una habilidad y no es “entrenable”. La comprensión de textos, así como otras conductas en las que la capacidad lingüística interviene, es –por el contrario– una habilidad “entrenable” (mejora con la práctica): tenemos buenos y malos lectores o buenos y malos comprendedores, y el rol de los estímulos es fundamental. El lenguaje es una capacidad biológica; la comprensión de textos, una actividad cultural.

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

La lectura constituye uno de los comportamientos más complejos y diferenciales de nuestra especie y por lo tanto es un dominio ideal para estudiar la cognición humana en general. Comprender un texto implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y relacionados con la experiencia personal del sujeto. La necesidad de poner en marcha simultáneamente habilidades básicas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etcétera, 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 y las nuevas formas de procesamiento indican que algo está pasando con ciertas habilidades lingüísticas 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), o 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 estas áreas:

- **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 allí se presentan.
- **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 estas 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 entre las palabras y oraciones del texto.

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

- **Estructura sintáctica:** si bien reconocer palabras y comprender sus significados es un paso esencial, el lector debe, además, 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 estos:

- **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 a los objetivos. Es muy importante que el lector pueda aplicar la estrategia más adecuada en cada caso particular.
- **Flexibilidad mental:** esta competencia le permite al lector saber que para reconocer las palabras de cuatro sílabas en un texto es necesario hacer un tipo de lectura, diferente a la que se requiere si lo que hay que hacer es 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. Se agregará para 4.º, 6.º y 7.º el área de anticipación o intuición del texto. 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" trabajará con aspectos concernientes al vocabulario. "Hipótesis y algo más" se centrará en los procesos de generación de inferencias y "Una película mental" en los procesos de construcción de esquemas y modelos mentales. Por último, "Relacionando palabras" abordará los mecanismos de cohesión.

¿Cómo usar este libro?

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

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

1 En busca de lo importante

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

Este capítulo abordará tres aspectos básicos de la jerarquía del texto: las funciones facilitadoras del título y 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 del tema del libro. Leemos... Ya estamos en condiciones de decidir si este será el elegido o no.

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

Existen dos clases de títulos:

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

En general, a los textos académicos o periodísticos se los titula de manera objetiva para alcanzar la información con exactitud. En cambio, en los textos literarios hay mayor lugar para la creatividad y la connotación. Además, el título y el resto de la información paratextual (copete, volanta, gráficos, etc.) también sirven para reforzar y complementar la información que se despliega en el cuerpo principal del texto, porque funcionan como vehículos que sintetizan la idea que se va a transmitir. Así es que, por ejemplo, una misma noticia puede titularse de diversas maneras en distintos medios gráficos de comunicación, con la clara intención de transmitir y posicionar una idea diferente acerca del mismo suceso.

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

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

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

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

Ideas principales y secundarias

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

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

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

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

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

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

Tema y resumen

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

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

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

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

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

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



Los girasoles,
Vincent van
Gogh, 1888.

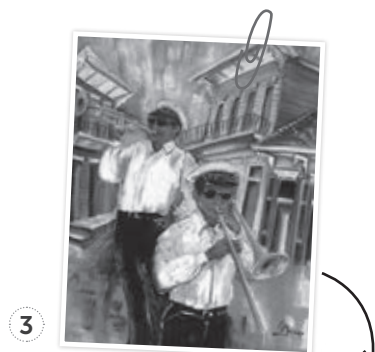
Ahora, veamos estas:



1



2



3

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

Para trabajar el reconocimiento de un tema, se pueden utilizar obras de distintos formatos y tipos, como cuentos, películas o historietas. Hay algunos temas universales, como el amor y la amistad, que son más sencillos de identificar, y otros más específicos o particulares, como los derechos de los trabajadores.

Clave de respuestas

El texto y el paratexto

2. (A) Caperucita Roja.
(B) Pinocho.
(C) La bella durmiente.
(D) El patito feo.
a) El párrafo A responde a (D). El patito feo.
El párrafo B responde a (C). La bella durmiente.
El párrafo C responde a (B). Pinocho.
El párrafo D responde a (A). Caperucita Roja.
b) En este punto se puede esperar una amplia variedad de respuestas. Los títulos pueden tener –o no– una relación con el título original; o podrían también relacionarse con alguna parte del cuento. Por ejemplo: “Caperucita Roja” podría reemplazarse por “La niña y el lobo” pero también como “La niña del bosque”. Lo importante es que en el título producido se pueda encontrar una relación clara con algún aspecto de los relatos presentados.
3. La noticia se asocia con el cuento “Caperucita Roja”. La protagonista tiene el mismo apellido. Hay un solapamiento del lugar en el que se desarrollan ambas historias: el bosque. Aparecen también otros personajes comunes: el lobo y la abuela. La foto de Rosalía muestra una niña que usa una “capucha” roja y esto puede compararse con la tradicional “capa” de Caperucita.

Ahora, ¡a escribir!

No hay una respuesta estandarizada. Lo importante a la hora de corregir es tener en cuenta que se empleen algunos aspectos propios del cuento original. Por ejemplo, puede “adaptarse” el encuentro entre el lobo y la abuela. O que aparezca un leñador que puede identificarse con otro personaje en la noticia pero que cumple con la función de salvar a Caperucita, etcétera.

Las ideas principales y las secundarias

1. Segunda opción.
2. A) Murciélago.
B) Loro.
C) Calamar.
a) En la adivinanza (A) es fundamental saber que su nombre tiene las cinco vocales; en la (B), que es verde y que habla; en la (C), que tiene tinta.

- b) Si pudieron jerarquizar la información, la mayoría habrá marcado lo mismo que se detalla en la respuesta anterior.

3. a) Deben relacionar el título con el contenido del texto. Para establecer una relación adecuada, tendrán que identificar la información más importante de la narración.

- b) Imagen A.

Ahora, ¡a escribir!

En esta tarea se pone a prueba no solo la capacidad de jerarquizar información, sino también la creatividad, ya que tienen que inventar características de los personajes y un nuevo final, agregando información importante y otra que no lo es.

El tema y el resumen

1. El amor.
2. Andrés tiene dos años. / Se fue de su casa sin pedirles permiso a sus papás. / Los papás de Andrés se asustaron y fueron a avisar a la policía.
3. El resumen correcto es así: Andrés es un nene de dos años que, sin avisarles ni pedirles permiso a sus papás, se fue solo a pasear en triciclo. Apenas se dieron cuenta de que no estaba en la casa, asustadísimos, sus papás avisaron a la comisaría y empezaron a buscarlo. Finalmente, un policía lo encontró y lo llevó con sus padres.
a) Porque es el resumen que contiene de forma ordenada la información relevante de la historia. El primero tiene solo información secundaria. El último, datos erróneos, que no respetan los hechos de la historia original.
4. a) El baile.
b) Un músico mira a una mujer que está bailando. / La chica baila muy bien.

Ahora, ¡a escribir!

Pueden elegir cualquiera de las oraciones correctas. Lo importante es que el tema principal de la canción no sea el baile (como en “Don de fluir”) y que los alumnos incluyan, además de la información principal, algunos detalles que sean fácilmente identificables como información secundaria.

2 Las cosas por su nombre

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

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

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

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

Cada uno de nosotros como 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. Dentro de esta área, uno de los aspectos que se puede ejercitar con los alumnos es la identificación de distintas clases de palabras.

Esto favorece a que tengan un mayor conocimiento de su léxico y que puedan relacionar los distintos elementos que lo componen.

En el capítulo se trabaja con sustantivos (diferenciando comunes y propios), adjetivos y verbos.

Los **sustantivos** hacen referencia a entidades fijas. Se dividen en dos grandes grupos:

- **Comunes:** nombran de manera general, agrupando entidades por determinadas características. Por ejemplo: *hombre, idea, cielo, casa*.
- **Propios:** se refieren a un único ejemplar y, por eso, individualizan. Por ejemplo: *Argentina, Malena, Avellaneda*.

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** refieren a acciones o procesos, como *correr* o *crecer*. 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, lo siguiente:

- 1) Siempre es recomendable que la identificación de las clases de palabras se haga en contexto. Es decir, dentro de un cuento, una canción o un poema, en vez de con elementos aislados. En esta línea, el docente puede subrayar términos de la misma clase en una noticia de un diario o en un relato, y que los alumnos descubran de cuál se trata. Otra opción es pedirles que ellos marquen los verbos, sustantivos o adjetivos que encuentren. Es posible trabajar con los recursos que ya aporta el capítulo. Por ejemplo, en el fragmento de la página 25 de “El rey que no quería bañarse” una consigna extra puede ser solicitar que reconozcan diez sustantivos comunes.
- 2) Una forma de que los alumnos identifiquen mejor las diferencias entre las distintas clases de palabras es proponerles 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, nos encontramos con el desafío de no repetir palabras entre oraciones y nos vemos obligados a buscar vocablos diferentes con 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 misma oración, pero la escritura constituye un proceso más elaborado y requiere otro tratamiento de los vocablos.

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 resultan 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. 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 y/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, tapará, entre otros.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 2, les sugerimos, por ejemplo, que seleccionen un texto que les interese y les pidan a los alumnos que encuentren palabras con significado similar a las de una lista previamente preparada por ustedes; y otras con significado opuesto a otras opciones también pensadas con anterioridad. Luego, analicen qué aspectos de significado son similares y cuáles no entre las palabras encontradas en el texto y las de la lista.

Significados metafóricos

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 creen que hay un niño al que se deba canonizar o que alguna jefa 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, 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, lo siguiente:

- 1) Introduzcan de manera sorpresiva algunas de estas expresiones en su diálogo con los alumnos. Inclusive, para hacer este contraste más notorio, busquen alterar el registro habitual que utilizan en el aula. Por ejemplo, salúdenlos diciendo: “¿Qué onda esta clase?, ¿les cabe?”, o algo similar. Trabajen con ellos a partir del asombro que va a generarles escuchar en ustedes estas expresiones. Traten de hacer un análisis del significado literal de estas palabras de manera aislada y de cómo ese significado se anula al incluirse en estas expresiones.
- 2) También pueden recurrir al lunfardo. Por ejemplo, pueden tomar algún fragmento de una letra de un tango. Otra alternativa es, a partir de un diccionario de argentinismos, trabajar con los significados y orígenes de las palabras. También, se puede comparar el lunfardo de hoy con el de hace varios años.
- 3) Por último, les sugerimos que cuando aborden la actividad disparadora de este apartado sigan el mismo procedimiento del punto 1. Analicen, por un lado, el detalle de las imágenes individualmente y luego avancen sobre la semiótica global de la imagen para entender justamente cómo funciona la integración del significado en la metáfora.

Clave de respuestas

Clases de palabras

1. a) Cuentos: verbo. Cuentos: sustantivo.
b) Cuenta, cuentas (x3), sabrás, sabes.
2. Amarillo: sustantivos comunes.
Celeste: adjetivos.
Verde: verbos.
3. a) mamá.
b) minutos, peli, propaganda, veces, programa, favor, mamá, ganas.
c) Parece (x2), termina (x2), está, mirá, vi, digas, dan, dije, era, tenía, voy.
4. 1. Nubes, chacarera, baile.
2. Miro, mirás, voyas.
3. Levanto, comienzo, puedo.
4. Tierra, imán, patas.
a) 1. Sustantivos.
2. Verbos.
3. Verbos.
4. Sustantivos.
b) Sustantivo propio.
c) Una provincia argentina.
d) Se debe tachar: las, bajar, van, aquietar.

Ahora, ¡a escribir!

Lo que escriba el alumno tiene que tener relación con la historia y darle un cierre. Para ayudarlos, se les puede pedir que en primer lugar elijan los sustantivos y adjetivos que van a utilizar, y que el docente chequee que estén bien antes de que comiencen a escribir.

Relaciones de significado

1. a) De arriba abajo y de izquierda a derecha: primera, segunda y quinta.
b) Todas las imágenes marcadas en el punto (a) refieren a una tormenta.
c) Las imágenes marcadas no son idénticas, sino similares. Todas refieren a una tormenta aunque se observen diferentes aspectos de esta (los relámpagos y un diluvio, un rayo y una lluvia fuerte en la ciudad). Esta relación es similar a la relación de sinonimia que se puede establecer entre algunas palabras.
d) Primera imagen de la segunda fila. Refiere a un día soleado.
2. a) Enamorada (o cualquier palabra sinónimo).
b) Angustiado (o cualquier palabra sinónimo).
c) Radiante (o cualquier palabra sinónimo).
d) Travieso (o cualquier palabra sinónimo).

3. a) Complicados: difíciles; historias: relatos; perro: can; humor: chiste (o palabras sinónimas).
b) Tienen que escribir antónimos de los adjetivos que marcaron.
4. Torpezas: habilidades; desconocidas: conocidas; destruir: crear; diferencia: parecido; pequeños: grandes; antipatía: amabilidad.

Ahora, ¡a escribir!

Para que la consigna esté bien realizada, es importante que respeten las características del género (reseña) y que usen los sinónimos y antónimos de las palabras indicadas.

Significados metafóricos

1. a) Estar loco: esta expresión aislada refiere a una persona que tiene un estado mental alterado.
Hacer pipí: esta expresión aislada refiere a hacer pis, orinar.
b) Esas mismas frases en el texto refieren a cosas diferentes. "Estar loco por ti" significa que el enunciador está enamorado. Y hacer(se) pipí refiere a la emoción que le provoca al emisor del mensaje ver a la persona amada.
2. Las metáforas son:
Me vas a sacar canas verdes: significa que alguien le da mucho trabajo a otra persona, que no le hace caso y que eso pone nerviosa a esa persona.



Pero vos pensás que yo nací ayer: quien dice esto a otra persona supone que esa persona lo está subestimando en algún tema y que intenta "engañarlo". Refiere en concreto a que la persona

que dice esto tiene experiencia en el tema y que no puede ser engañada fácilmente.



Hablo yo o pasa un tren: esta metáfora dicha por alguien implica que hay otra persona que no lo está escuchando o no está haciendo caso a alguna indicación.



Cuando vos vas yo ya fui y vine: tiene un significado similar a "Pero vos pensás que yo nací ayer". La persona que la enuncia quiere demostrar una experticia o conocimiento superior. Esto hace

que pueda realizar en el mismo tiempo el doble de cosas que la otra.



3. A:R / B:M / C:R / D:M / E:M / F:R
Las imágenes pertenecen:
La primera, a la oración B (Esa calle era una boca de lobo).
La segunda, a la oración F (Caperucita se asustó al ver la boca del lobo).
La tercera, a la oración E (Tenía dos perlititas pequeñas que se asomaban en sus encías).
4. La metáfora que puede extraerse es "el amor así no se paga" y su significado refiere a la ingratitud que, supuestamente, tiene Angelina al ahogarse y dejar a su amado solo.
5. Imagen 1: El tiempo vuela.
Imagen 2: El mundo se derrite.
Imagen 3: Tu cabello es fuerte.
Estas opciones son orientadoras, pueden variar levemente.

Ahora, ¡a escribir!

No hay una respuesta estandarizada. Es importante corroborar que los alumnos incluyan alguna de las metáforas anteriores y que el resto del contenido de la canción se relacione con el tema de aquella.

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 más conocimiento del mundo. Y en este procedimiento transaccional, las hipótesis que el lector haga (también llamadas inferencias) constituyen el eje esencial, ya que son las que permitirán acceder a una comprensión integral y completa.

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

La generación de inferencias es el resultado de una estrategia que tiene como propósito construir significado. Ejemplos de formas lingüísticas que requieren la puesta en acción de fuertes mecanismos inferenciales son la ironía y el sarcasmo. Vamos a un ejemplo. Juan Ignacio Chela, que, además de haber sido un gran jugador de tenis, siempre tuvo un muy buen sentido del humor, suele publicar tuits en los que ironiza sobre sí 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 “es un perro”, es decir, juega mal.

Los temas que se desarrollarán en el capítulo 3 son los siguientes: en primer lugar se trabajará sobre lo expuesto y lo que no lo está (lo explícito y lo implícito); un segundo tema será el de las inferencias puente (que tienen carácter obligatorio), y en tercer lugar nos centraremos en las inferencias elaborativas.

Información explícita e implícita

Si alguna vez se quedaron pensando que la persona con la que estuvieron hablando no les contó todo, pero pudieron darse cuenta de qué cosa no les dijo, significa que determinaron que alguna información no se explicitó. Lo mismo ocurre cuando están mirando una película y en determinado momento de la trama ya pudieron darse cuenta de quién es el asesino o con quién se terminará casando el protagonista, o cuando a medida que leen una novela van estableciendo las relaciones entre los personajes e identificando cómo ocurren los hechos y los espacios donde estos se producen. Y, sin ir tan lejos, cuando hacen las compras y piden, por ejemplo, un kilo de carne para milanesas, cuando toman el colectivo y le dicen al chofer el valor del boleto, o cuando van al médico y le preguntan a la secretaria cuánto falta para que los atienda, dejan entrever cierta información sin expresarla de manera explícita (como el tipo de carne que les tienen que vender, el destino al que se dirigen o que se encontraron con que hay mucha gente en la sala de espera, respectivamente). De manera constante, nos topamos con situaciones que requieren que analicemos lo que sucede a nuestro alrededor y repongamos información no expresada para comprender lo que realmente sucede. En este sentido, la información explícita en un discurso o situación nos brinda datos que funcionan a modo de pistas para acceder a la información implícita.

Decir (o que nos digan) absolutamente todo es imposible, no solo por una cuestión de economía de comunicación sino también de recursos cognitivos, ya que de lo contrario nuestra capacidad de procesamiento se vería colapsada en forma continua. Es

por ello que sobre el conocimiento general que tenemos del mundo y mediante nuestra habilidad de inferir completamos lo que falta.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 3, les sugerimos, por ejemplo, lo siguiente:

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

Los puentes de la información

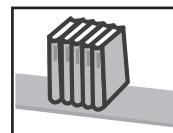
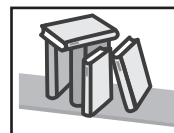
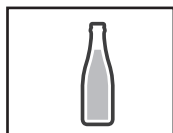
Para comprender ciertas frases es necesario conectar información explícita con información implícita, es decir, realizar **inferencias conectivas**. Estas ocurren automáticamente durante la lectura y pasan a formar parte de la representación del mensaje junto con la información explícita de la que surgen. Son necesarias para establecer coherencia local, es decir, para vincular semánticamente elementos próximos del texto. Existen diferentes tipos de inferencias conectivas: las **referenciales**, en las que se completa la referencia de una palabra; las **temporales**, **causales** y **puente**. El nombre de cada una se debe al tipo de conexión que necesitamos establecer para comprender.

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

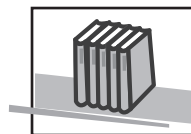
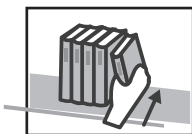
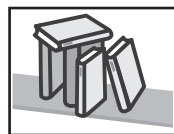
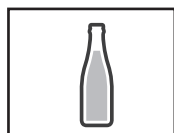
Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 3, les sugerimos, por ejemplo, comenzar trabajando con algunas secuencias de dos imágenes que representen situaciones cuya exposición "incompleta" requiera reponer información:

A



B



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

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

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

Más allá del texto

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

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

Podemos distinguir dos tipos de **inferencias elaborativas**:

- Sobre el texto base: se realizan sobre los contenidos explícitos del mensaje, a partir de relacionarlos con nuestras propias representaciones del mundo. Por ejemplo: "Tiene los ojos color cielo" equivale a "Tiene los ojos celestes".
- Sobre el modelo situacional: son inferencias que refieren a modelos situacionales que construimos previamente. Son más complejas porque se generan teniendo en cuenta el contexto que describen los enunciados (más que los enunciados en sí, como en el caso anterior). Por ejemplo, en la oración: "Entró al local, se sentó y llamó al mozo", aunque no se diga explícitamente, entendemos que el sujeto entró en un restaurante.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

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

- 1) Una forma eficaz y entretenida de trabajar este tipo de inferencias es utilizar como recurso chistes e ironías. Para entender muchos de ellos, es necesario poner en juego

nuestro conocimiento del mundo. La clave está en que el alumno pueda reconocer (o mostrárselo si es un recurso difícil) cuál es esa información que posee que tuvo que poner en juego para que la comprensión llegara a buen puerto.

- 2) Otro recurso interesante son las publicidades. En general, explotan la necesidad de anticiparse a lo que promocionarán. Pero justamente no lo hacen de modo explícito, con lo cual, en numerosas ocasiones hay que poner mucha imaginación para inferir qué producto o servicio están promocionando.

Clave de respuestas

Información explícita e implícita

1. a) Se observa un pingüino sobre un bloque de hielo.
b) No hay indicios de que le pase nada en particular.
2. a) Se observa un pingüino sobre un iceberg.
b) El pingüino se encuentra solo, puede estar aislado de su grupo, puede estar perdido en medio del océano, etcétera.
c) La imagen es idéntica a la de la actividad 1 en la parte superior, pero incorpora mayor información por debajo del nivel del mar. En la imagen de la actividad 1 solo sabemos que está sobre un bloque de hielo, pero en la imagen de la actividad 2), sabemos que ese bloque de hielo es la superficie de un iceberg.
d) La intención de la consigna no es solo que sepan el significado de "iceberg", sino también que puedan relacionarlo con la información que se ve y la que no se ve.
3. a) Este dibujo quiebra las expectativas de lo que uno imagina que encontrará debajo del mar ante un bloque de hielo. Muchas veces, lo mismo ocurre con un texto, que nos lleva en una dirección y luego nos da una información adicional que nos obliga a analizar nuevamente lo leído hasta el momento.
b) En este punto se continúa la reflexión iniciada en la actividad 2.d), ya que debe analizarse por qué un texto (al igual que un iceberg) no nos muestra todo su contenido con una simple mirada.
4. a) Que siempre habrá lápices para escribir y dibujar.
b) Que las guerras duran muy poco.
c) Tienen que inventar cómo funcionaría una licuadora, una computadora y una máquina de cortar pasto en un sentido opuesto o diferente al que conocen.
d) El funcionamiento verdadero o real de todos los artefactos y cómo sería si fuese el funcionamiento opuesto.
5. a) Porque es un vampiro, y estos aparecen por las noches.
b) Porque al tener pecas ya no genera miedo, sino simpatía u otro sentimiento benévolo que no es del gusto de este grupo.
c) Porque coincide con el estilo de vida que llevan los vampiros, alejados de la luz del sol.
6. 1: paso rápido de un personaje;
2: diálogo;
3: pensamiento;
4: onomatopeya;
5: grito;
6: pensamientos negativos, tormentosos;
7: caída.
7. a) Matías es muy literal al informarle a su mamá qué está mirando.
b) No le dice el título de la película, sino una descripción literal de lo que ese título podría implicar (que no coincide con lo que realmente está mirando).
c) Los problemas de comunicación provienen de que Matías y el pececito no manejan el mismo lenguaje. Además, Matías reflexiona sobre diversas cuestiones de su mascota, pero no observa qué se genera cuando se le acerca.
d) El pececito solo quiere que su dueño no esté tan encima suyo porque no le resulta cómodo.

Ahora, ¡a escribir!

Es importante que respeten las características del género solicitado (carta).

Los puentes de la información

1. La persona se va a resbalar si pisa la cáscara de banana.
 - a) La imagen 1 sería la continuación ya que es la única en la que se ve la cáscara de banana que es la que causa la caída. En los otros dos recuadros, también se ve a una persona que se cae pero lo que causa la caída es agua, en un caso, y un cochecito, en otro. Por lo tanto, no pueden ser continuación ninguna de las dos.
 - b) El elemento que ayuda a la elección es la cáscara de banana presente en los dos dibujos.
2.
 - a) La pelota debería dibujarse dentro del arco.
 - b) El festejo que muestra el personaje en el segundo recuadro, la sonrisa, el resto de los hinchas que se levantan detrás (y que en el primer recuadro aparecen sentados) son todos elementos que ayudan a entender que, finalmente, la pelota entró en el arco y el jugador hizo el gol.
3. Ballena y oso.

Las palabras que ayudan a descubrir cada animal son: en "ballena", principalmente la frase verbal "va llena" (que es una especie de parónimo de "ballena"). Luego, las palabras como "mar" y "dientes" también aportan a descubrirla. En el caso de "oso", principalmente colaboran las frases: "de hormiga poco tiene", ya que lleva a evocar al oso hormiguero, y "de peluche, ni tiene la panza" en referencia a los osos de peluche.
4.
 - a) Se cayó al agua.
 - b) Porque la va a cocinar.
 - c) Porque está al aire libre.

Ahora, ¡a escribir!

Como sucede en la mayoría de estos apartados, no hay una única posibilidad de respuesta. En este punto se busca que el alumno pueda plasmar cómo el

tenista va sumando los puntos hasta ganar el partido. Las lágrimas en los ojos pueden interpretarse como emoción por haber ganado. Esto sumado a las pistas que se dan al comienzo: un tenista que va ganando.

Sin embargo, si el alumno interpretara que las lágrimas de los ojos son de tristeza, tampoco estaría mal pero lo que escriba en el medio deberá ser consecuente con esto. Entonces, en ese caso, debería chequearse que la producción muestre un cambio en la situación desde que el tenista comienza ganando hasta que se da vuelta el partido y lo pierde.

Más allá del texto

1. En auto, porque suponemos que lo que se estaciona es un auto.
2.
 - a) A sus papás o a las personas que la cuidan.
 - b) Está cerrado, pero por un tiempo corto y va a volver a abrir.
3.
 - a) De chicos, porque habla de jugar, barcos de papel, tizas, etc.
 - b) Desordenada, porque quieren "que no quede nada en su lugar".
 - c) Que van a hacer dibujos sobre él.
 - d) Los mismos chicos que están jugando.
 - e) Les van a pedir que ordenen.
4.
 - a) Está como para salir a pasear.
 - b) Que le gustan mucho.
 - c) Que tiene mucha suerte.

Ahora, ¡a escribir!

Es recomendable dar algunos ejemplos antes de que los chicos comiencen la escritura del ejercicio. Para este tema, sirven mucho las adivinanzas. En ellas se dan características claves de lo que está oculto, pero no se dice su nombre. La idea es que los alumnos puedan escribir la canción y que luego funcione como un juego de adivinanzas entre sus compañeros, que deberán descubrir a qué hacen referencia las letras.

4 Una película mental

Todo texto tiene una estructura básica que le sirve como “esqueleto”. Este se construye a partir de la computación de ciertas dimensiones (lugar, tiempo, espacio, causa, motivación) que pueden ser claramente explícitas o dejar en el comprendedor la tarea de deducirlas. Cuando estas pistas no son evidentes, hay que tomar ciertas claves que aporta el texto y reponer lo que no está dicho con el conocimiento general del mundo que cada uno de nosotros tiene guardado en la memoria. Por ejemplo, el siguiente es un texto de Hernán Casciari que se titula “Teníamos un juguete”:

Imagínense. Si el juguete ya era divertido en silencio, con el contrapunto de las tribunas el pasatiempo se convirtió en un espectáculo asombroso. Tanto, que venía gente de todo el mundo a conocer nuestra fiesta popular, llena de papel picado y de cantitos. Empezamos a decirle “hinchar” a la acción de fastidiar al rival con canciones picarescas. Y nos bautizamos a nosotros mismos “hinchas”, y al grupo enfervorizado de la tribuna le pusimos de nombre “hinchada”. Habíamos aprendido a vestir al juguete con accesorios.

En este caso, no dice de manera explícita que se está hablado de fútbol (es un artículo en el cual el autor aborda el tema de la violencia) pero hay pistas que permiten computar las dimensiones que conforman la estructura del texto (fiesta llena de papel picado y cantitos, hinchada, tribuna, etcétera).

De esta manera, a partir de las pistas explícitas y de lo que no está dicho se construye una suerte de película mental que se debe ir constantemente actualizando o cambiando, a medida que se avanza en la lectura.

Personajes, lugar y tiempo

Dentro del esquema básico de un texto, hay tres elementos esenciales: los personajes, el lugar y el tiempo. Todas las historias los tienen, más o menos definidos. Son las respuestas a las preguntas: ¿quién/es?, ¿dónde? y ¿cuándo?

Los personajes son aquellos que participan en los hechos narrados. No solamente las personas o seres animados (como animales) pueden ser considerados como tales, sino también los objetos o las fuerzas de la naturaleza que actúan en el relato.

Existen personajes **principales** (los protagonistas, que tienen una función central) y **secundarios** (que desempeñan una función episódica). A su vez, reales, por ejemplo los de una noticia periodística o un texto científico, y ficticios, como los de un texto literario.

El lugar y el tiempo son el marco del relato. El lugar puede ser un espacio **imaginario** (un planeta desconocido o un mundo maravilloso) o uno **real** (la ciudad de Buenos Aires), uno **abierto** (como la playa o un parque) o **cerrado** (como un cuarto).

El tiempo nos marca cuándo suceden los hechos y cuánto duran. Por un lado, existe **el tiempo de la historia**, que es en qué época ocurre, y **el de la narración**, que indica por cuánto se extienden los eventos narrados (un día o años).

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, lo siguiente:

- 1) Un ejercicio para llevar a cabo en distintas materias y formatos es el reconocimiento de personajes y tiempo. Puede hacerse en un programa de televisión, una obra de teatro escolar, una película, un tema tratado en Historia o hasta en un posteo de una red social. A los alumnos hay que solicitarles que en todos estos casos identifiquen quiénes son los personajes que participan en los hechos, si son reales o imaginarios y si son protagonistas o secundarios. Asimismo, identificar dónde sucede lo narrado, cuáles son las características de ese lugar, y que reconozcan los dos tiempos de la historia: en qué época pasa y cuánto duran los hechos.
- 2) Otra opción es proponer que los estudiantes imaginen estos elementos. Se les puede proponer como disparador uno de los tres: un lugar (la Luna), un tiempo (la época de la Revolución de Mayo) o un personaje (un científico loco); y que ellos inventen los otros dos. Con todos, deberán armar una historia, que se ubique en el momento y espacio elegidos, pensar los hechos que suceden allí e involucrar a sus personajes en ellos.

Construyendo películas mentales

Imaginen que comienzan a leer una novela policial. En el primer capítulo la acción se sitúa en un barrio acomodado de la ciudad de Buenos Aires. Una mujer muy adinerada desaparece de su mansión de manera inesperada. Comienza una búsqueda exhaustiva por toda la casa, por los alrededores, las casas de sus conocidos, hasta que –como no puede faltar en las novelas policiales– aparece un mayordomo inquietante. En el capítulo 3, el mayordomo logra demostrar que, cuando la dama en cuestión desapareció, él estaba volando a Italia, aprovechando unos días de vacaciones para visitar a unos parientes. En ese caso, descartamos –al menos momentáneamente– al mayordomo como un posible responsable de la desaparición. Finalmente, en el último capítulo nos enteramos de que ama y mayordomo estaban viviendo un amor prohibido y que ambos habían volado a Italia, la dama con una identidad falsa.

Nuestra experticia como lectores nos permite ir anticipando estos aspectos, que son propios de este tipo de textos. Así, somos capaces de comenzar a construir una representación del texto que estamos leyendo, de ir actualizando esa información a medida que vamos procesándola e incluso de cambiar la representación inicial y hacer una nueva si el texto nos exigiera eso. Así, con nuestra dama enamorada, empezamos creyendo que había sido secuestrada y en realidad estaba en un avión rumbo a Italia con su mayordomo.

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, lo siguiente:

- 1) Pueden comenzar por presentar la publicidad “Ameriquest Romantic Dinner”, disponible en: <https://youtu.be/Gp8yj9uxpFQ>. Les sugerimos que empiecen a verla con los alumnos y vayan anticipando qué piensan que está pasando. Trabajen sobre la relación que podría haber entre el hombre y la mujer, si es un día especial, etcétera. En el segundo 13, corten la publicidad y realicen con ellos la construcción de un final esperable: que la mujer entre en la casa y que se sorprenda con la cena que le prepara el hombre, por ejemplo. Luego vean el final de la publicidad y trabajen con sus alumnos sobre cómo se modifica esa representación primera que estaban pensando.

- 2) También pueden buscar fotos que, por algún efecto de cómo fueron tomadas, aparenten ser una cosa y no lo sean. El ejercicio es identificar qué es lo que causa la confusión y “actualizar” la representación que se tiene. Les dejamos algunos ejemplos:



A ¿El sol en las manos?



B ¿Una mano más grande que una casa?

El narrador

El narrador es un componente central en los textos que incluyen narraciones de hechos, dado que representa la voz que relata lo sucedido. A través de él, apreciamos los hechos de una manera determinada, ya que es por medio de su punto de vista que estamos conociendo los acontecimientos. Esta característica que parece simple determina lo que vemos o no, porque el narrador sabe absolutamente todo lo que ocurrió, ocurre y ocurrirá o solo algunos aspectos y, a su vez, puede elegir contar los hechos desde ese conocimiento absoluto o desde un acontecimiento o personaje en particular. Parte del atractivo de un texto narrativo reside en el tipo de narrador que el autor elija.

Muchas veces se incurre en el error de confundir o identificar al autor con el narrador de los hechos. Aun cuando pueda parecer que ambos son el mismo sujeto, esto no debe considerarse de tal modo. El narrador es la voz del texto, pero no quien lo elabora.

De acuerdo con su participación en el relato, el narrador puede ser:

- **Protagonista:** es el personaje principal, por lo que nos brinda una mirada muy rica pero desde una sola perspectiva (la suya). No conoce por completo lo que sucederá ni los estados internos de los otros personajes. Narra en 1.^a persona.
- **Omnisciente:** aunque es externo al relato (no se identifica con uno de sus personajes), conoce todo sobre los acontecimientos y los personajes. Puede interpretar sus estados mentales a la perfección y por ello puede brindar información que incluso algunos personajes de la historia no conocen. Narra en 3.^a persona.
- **Testigo:** conoce los hechos, pero es externo a ellos. No tiene el mismo conocimiento del estado interno de los personajes que un narrador omnisciente. Puede narrar en 1.^a o 3.^a persona.

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, que busquen una noticia de relevancia en el momento en que ustedes aborden esta temática. Sigán la misma noticia en distintas publicaciones y seleccionen una versión en la que se entreviste al protagonista de los hechos y otra versión en la que se entreviste a un testigo de lo ocurrido; analicen las diferencias en lo reportado sobre el hecho de acuerdo con la persona entrevistada.

Clave de respuestas

Personajes, lugar y tiempo

1. a) En estas respuestas lo importante es que los alumnos puedan inventar personajes, un lugar y ubicarlos en un momento dado. Pueden ser más o menos realistas. La clave es que diferencien estas tres categorías y trabajen con ellas.
2. a) Alguien llamado Irulana y un ogronte.
b) Sí, porque los dos personajes son presentados en el fragmento y se entiende, desde el primer párrafo, que tienen un rol principal en la historia: "Es un cuento de miedo: trata de un pueblo, de un ogronte y de una nena. El ogronte no tenía nombre, pero la nena, sí: algunos la llamaban Irenita, y yo la llamo a mi modo: Irulana".
c) El ogronte. Sabemos que es grande, peludo y peligroso. Que vive en el mismo pueblo que Irulana, que sus habitantes le tienen miedo y que cuando está resfriado genera ráfagas de viento muy fuertes.
d) Ocurre en "un pueblo". No tenemos más datos de ese lugar: no sabemos en qué país queda ni cuántos habitantes tiene. Lo que sí sabemos es que tiene un ogronte y que allí vive Irulana.
e) Están en pasado: los hechos ya ocurrieron y el narrador los está contando. Lo sabemos por los verbos, que nos presentan los sucesos en pasado. Por ejemplo, en la oración "Era importante saber cómo había amanecido el ogronte", el tiempo verbal nos indica que eso era importante en el pasado. No nos dice ni que lo es ahora ni que lo será en el futuro.
3. a) Irulana.
b) Irulana sentía miedo, pero a la vez tuvo una actitud más valiente que la del resto del pueblo. El texto no nos dice por qué, pero podemos inferir que es porque es valiente.
c) Su actitud era distinta. En vez de correr y alejarse del ogronte, se quedó cerca. Puede ser por valentía o por curiosidad. La pregunta habilita a que los alumnos generen sus propias hipótesis.
4. a) El 17 de junio.
b) El mismo día, el 17 de junio.
c) El 25 de junio.
d) En Santa Fe.
e) No, porque sabemos que tiene que viajar para ir hasta donde vive Malena.

- f) Solidaria, porque es muy amable con su amiga Irulana, agradable, la trata bien y le ofrece ayudarla con su problema.

Ahora, ¡a escribir!

Para este ejercicio es bueno repasar con los alumnos qué es un texto descriptivo. Lo que hacen tiene que apuntar a construir una imagen mental de cómo es ese lugar. Para eso, hay que incluir sus características y es recomendable usar adjetivos o comparaciones ("se parece a un bosque", por ejemplo). Puede estar escrito en tiempo presente ("el lugar es") o en pretérito imperfecto ("el lugar era").

Construyendo películas mentales

1. a) Lo que se espera con esta foto es que los alumnos digan que ven un rostro con el pelo en movimiento. Puede ser que alguno se anticipe y diga que ve una llama, pero sería importante hacer hincapié en la idea de que hay un rostro (probablemente de mujer) con su cabello.
b) Las respuestas pueden ser variadas. Pueden elegir un nombre de mujer y contar sobre ese personaje que crearon. Por ejemplo: se llama Bettina y es una bailarina. No hay una respuesta prefijada.
2. En esta foto ya no se ve un rostro de mujer sino una llama, un fuego encendido a partir de unos leños. El final de esa llama sí tiene una forma parecida al rostro de una mujer, pero es una llama en su totalidad.
3. a) Que estaba nerviosa.
b) Enojada.
c) Pablo no llegó al encuentro.
4. Mariela llegó tarde al encuentro.

Ahora, ¡a escribir!

En este punto no hay una única respuesta posible. Se espera que los alumnos puedan construir un inicio y un final coincidente con el fragmento que tienen y el título que se le da al texto. Algunas pautas a tener en cuenta es que el fragmento comienza con "Ni bien vio a Godofredo el Veloz, el Rey se dio cuenta de que ese era el hombre indicado". Por ende se espera que los alumnos, en el párrafo previo, sitúen la acción, comenten qué es eso para lo cual Godofredo era el hombre indicado y por qué el rey estaba considerando esto.

En el párrafo final, será necesario que los alum-

nos den cuenta de la continuación. Pueden producir cosas como que Godofredo se sentó a descansar (tal como le sugirió su rival en la carrera, Osvalda la peor) y que se quedó dormido y perdió la carrera. O que se durmió y se despertó cuando estaba a punto de perder pero finalmente ganó, etc.

En conclusión, tanto el inicio como el fin deben guardar coherencia con el fragmento del medio.

El narrador

1. a) En las tres imágenes hay algo que se puede ver de diferentes maneras, según el punto de vista que se adopte.
b) Ambos tienen razón, porque desde su perspectiva es eso lo que ven.
c) Frente al cilindro.

2. a) Texto 1:
a) Marina.
b) Marina. Narrador protagonista.
c) Son la misma persona.

Texto 2:

- a) Marina.
b) Un narrador testigo.
c) Ninguna.

Texto 3:

- a) Marina.
b) Un narrador omnisciente.
c) El narrador conoce los pensamientos y sentimientos de Marina.

3. a) Cintia Scoch.
b) Omnisciente. Narra en tercera persona. Conoce lo que piensan los personajes.
c) No. Narra en tercera persona.
d) Sabe todo de todos los habitantes que viven en el edificio y del encargado.
e) No. Lo que el encargado ve en el espejo son las marcas de quienes lo tocan o se apoyan en él, pero no sabe lo que hace cada uno mientras está en el ascensor.

Ahora, ¡a escribir!

En consonancia con la respuesta 3. e), es importante que cuando describan lo que encontró el encargado no refieran a lo que hizo cada habitante del edificio mientras estuvo en el ascensor, sino a lo que pudo haber quedado en este (por ejemplo, una colita de pelo que se le cayó a una chica, la comida del gato de la señora del 4.º piso, muchas marcas de manos en los vidrios, etcétera).

5 Relacionando palabras

La cohesión es un aspecto propio del nivel textual que da forma y consistencia a los mensajes que se transmiten. De alguna manera, podemos decir que los elementos cohesivos son una suerte de esqueleto del texto, indispensable para articular lo que podría ser un listado inconexo de oraciones, para evitar repeticiones y asignar al texto coherencia global. La cohesión permite relacionar distintas partes de un texto con el fin de construir su sentido en conjunto.

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 establecer cómo se dan esas relaciones para comprender adecuadamente un texto. Además, un cambio en el orden canónico de esa relación comporta también una alteración en su significado.

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

Una coma puede ser una pausa.

No, espere.

No espere.

Puede hacer desaparecer tu dinero.

23,4

2,34

Puede crear héroes.

Eso solo, él lo resuelve.

Eso, solo él lo resuelve.

Puede ser la solución.

Vamos a perder, poco se resolvió.

Vamos a perder poco, se resolvió.

Cambia una opinión.

No queremos saber.

No, queremos saber.

La coma puede condenar o salvar.

¡No tenga clemencia!

¡No, tenga clemencia!

Además de lo que atañe a los signos de puntuación, también puede suceder que, al hablar, la intención del emisor sea resaltar la persona o el objeto sobre el que recae determinada acción y entonces puede formular una oración de objeto focalizado. Y así podríamos

continuar ejemplificando con un sinfín de expresiones que, en definitiva, nos van a mostrar el poder y la importancia que la sintaxis cobra a la hora de comprender un texto.

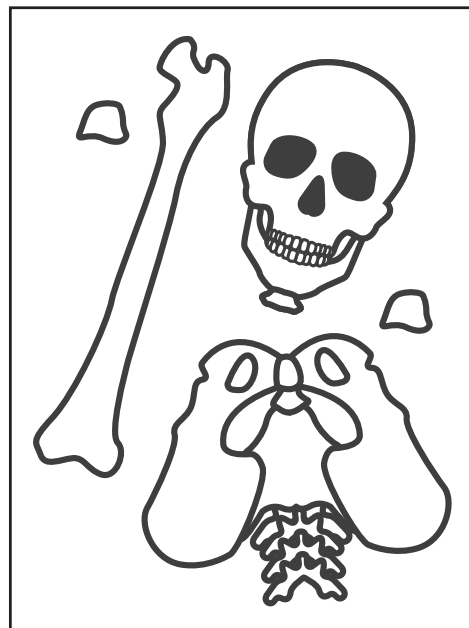
Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

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

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

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

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



Las relaciones entre las palabras del texto

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

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

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

El último verso nos habla de un texto (canciones en este caso) como un tejido. La comparación entre un texto y un tejido es muy frecuente, no solo en la literatura sino también en los análisis teóricos. Lo que sostiene esta noción es que, de la misma 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 lenguaje, además de una unión en relación con el contenido, contamos con determinadas palabras que sirven de igual manera que esas herramientas. Estas son principalmente los conectores y los pronombres.

En este capítulo, analizaremos en especial el uso de los pronombres. Gracias a ellos, podemos hacer que no sea lo mismo leer este texto “Rocío amaba profundamente un osito de peluche todo destartelado que le había regalado el padre de Rocío. Rocío llevaba el peluche a todos lados, no se separaba del peluche ni un minuto” que este otro “Rocío amaba profundamente un osito de peluche todo destartelado que le había regalado su padre. Ella llevaba su peluche a todos lados, no se separaba de él ni un minuto”, aunque su significado sea igual. De esta manera, los pronombres no solo nos ayudan a que un texto “suene” mejor, sino que (y fundamentalmente) hacen que podamos mantener mayor claridad en la referencialidad de las palabras.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 5, les sugerimos elaborar oraciones como las del texto que analizamos aquí 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 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 (como sucede con la canción “No habría una vez” de la actividad 4) mostrarles solamente uno que haga referencia a otras obras, que para el estudiante deben ser medianamente conocidas. Si no lo son, es necesario darle pistas para que pueda investigar y encontrar el texto con el que se establece la relación.

La intertextualidad nos permite trabajar con recursos más cercanos y cotidianos para los alumnos, como mensajes de chat, redes sociales y portales de noticias en internet. Para mostrar la cita, se puede ejemplificar con la opción “responder” a un determinado mensaje en una conversación de la aplicación WhatsApp, que permite que uno de los participantes “cite” y copie un mensaje anterior, para hacerle un comentario o darle una respuesta. La televisión puede dar también muchos ejemplos: constantemente políticos, actores o personajes de la farándula ponen en escena discursos de otras personas para dar una respuesta u opinión. En los artículos de diario, asimismo, 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 5 les sugerimos, por ejemplo, lo siguiente:

- 1) Trabajar con películas infantiles que sirven como buenos ejemplos de intertextualidad. Entre ellas, hay tres muy conocidas. Son *Shrek*, ¿*Quién engañó a Roger Rabbit*?

y *Space Jam*. En todas aparecen personajes clásicos de cuentos o programas infantiles (como Pinocho, Mickey o Bugs Bunny, por ejemplo). Se puede trabajar con ellas en las aulas, pedir a los alumnos que identifiquen los personajes que pertenecen a otras historias y que comparen de qué modo aparecen en su obra original y cómo en esta. Esto permite mostrar que las relaciones no se dan solo entre textos escritos, sino también entre distintos formatos, como películas, canciones, noticias, etcétera.

- 2) Otra posibilidad para trabajar esto es proponer a los alumnos, con distintas consignas, que creen textos que presenten relaciones de intertextualidad. Por ejemplo, se les puede pedir que escriban un cuento sobre un personaje de un programa de televisión, que hagan la letra de una canción acerca de un hecho histórico sobre el que hayan leído en el aula o que creen una historieta sobre un lugar estudiado en Geografía.

Clave de respuestas

Palabras y estructuras

1. Los ejercicios del punto A pueden tener varias opciones de respuesta. Las que se copian a continuación son simplemente orientadoras. Hay que observar que el contenido del mensaje se relacione con la imagen y que las palabras reemplazadas coincidan en su categoría gramatical con las inventadas.
 - (1) ¡A su habitación vaya a estudiar, señor!
 - (2) La vecina me robó la bicicleta.
 - (3) Serena fue la que hizo la broma.
 - (4) Rebotar es lo que más me gusta.
2.
 - (1) En esta oración se quiso resaltar el lugar.
 - (2) Esta oración mantiene el orden canónico. Aparece en primer lugar el agente de la acción.
 - (3) En esta oración aparece resaltado el agente, es decir, quien hace la acción.
 - (4) En esta oración aparece resaltado el verbo, es decir, la acción que se realiza.
3. Las frases quieren decir...
 - ...cada vez que le regalan un chocolate no puede dejar una parte.
 - ...estudió pero le fue mal en la prueba.
 - ...siempre le prestará atención.
4. ¡Lavate esos dientes, por favor! - ORDEN
¡Ojalá dejara de llover! - DESEO
¿Hoy volvé tarde? - INTERROGACIÓN
Quizás podamos terminar con este capítulo a tiempo. - DUDA
Me gustaría tanto que vinieras a mi fiesta. - DESEO

Posiblemente, nos vayamos en unos días, pero no lo sé con seguridad. - DUDA

De ninguna manera, te vas a estudiar ya. - ORDEN

5. Al sacarle la coma, lo que es una orden se convierte en una negación.

Ahora, ¡a escribir!

En el primer caso, al no estar la coma que delimita un subgrupo, se entiende que todos comenzaron las vacaciones. En el segundo caso, solo lo hicieron los aprobados.

El cartel correcto es: Prohibido fumar. Gas inflamable. Sin el punto se transforma en una orden sin sentido.

Las relaciones entre las palabras del texto

1.
 - a) La primera imagen contiene las piezas de dominó y la segunda tiene las mismas piezas, pero ordenadas en una jugada (combinadas según determinadas reglas).
 - b) Deben describir las reglas del juego dominó.
2.
 - a) La primera imagen contiene un grupo de palabras sueltas y la segunda tiene las mismas palabras, pero ordenadas en una oración (combinadas según determinadas reglas).
 - b) Deben describir las reglas de combinación de palabras en las oraciones.
 - c) El pronombre "él" refiere a Juan. Es usado para no repetir el nombre.
3. ¿Quiénes son los pelirrojos? Los cangrejos chicos que, además, son pelirrojos.

¿Quiénes son los altos? Los cangrejos grandes que, además, son altos.

¿Quiénes son los bajitos? Los cangrejos grandes que, además, son bajitos.

¿A quiénes tiene que sumarles? A los cangrejos de ojos azules.

¿Quiénes son los que pueden pararse? Los cangrejos engripados que, además, pueden pararse en puntas de pie.

4. a) , b) y c) Son consignas que tienen como objetivo identificar que un mismo pronombre puede referir a diferentes personas o cosas. Esto es posible porque los pronombres tienen un significado general que "se llena" de contenido específico en cada caso particular, de acuerdo con aquello a lo que refiera.
- d) "Ella" refiere a la persona de la cual el poeta está enamorado. Siempre es la misma referencia.
- e) Pronombre "la", en el tercer verso de la última estrofa.
- f) Los ojos son de ella. "Frente a sus ojos" (quinto verso de la última estrofa).

Ahora, ¡a escribir!

Tienen que respetar las características del género (poema) y utilizar correctamente el pronombre "ellos". Pueden tomar el poema "Lo" como guía.

Intertextualidad

1. Juana, Rocío, María.
2. a) Cenicienta.
b) Las pistas son: el zapato de cristal, el príncipe y las hermanastras.
3. a) Pinocho.
b) La sirenita.
c) Peter Pan.
4. a) Los tres chanchitos, el flautista de Hamelin, Caperucita, Alicia en el País de las Maravillas.

b) El narrador imagina destinos distintos para todos estos personajes. No respeta lo que sucede en la historia original, sino que imagina otras alternativas hipotéticas. Por ejemplo, que los chanchitos se compraron casas en vez de construirlas o que Caperucita no se perdió. Si esas cosas hubiesen pasado, las historias de los cuentos que conocemos no habrían ocurrido.

c) En este punto, los alumnos tienen que enumerar los hechos de la historia original y contrastarlos con la alternativa que brinda la canción. Pueden elegir la historia que quieran. Por ejemplo, en el caso de Caperucita hay que contar que se trata de una nena que quería ir a la casa de su abuelita, que en el camino se cruzó con el lobo, que la engañó para que tomara un camino más largo, que el animal llegó antes a la casa, se comió a la abuela y se disfrazó de ella. En cambio, la propuesta de la canción es que Caperucita podría haber buscado antes de salir cuál era el mejor camino. Si hubiese hecho eso, el lobo no habría logrado engañarla, ella habría llegado rápido a lo de su abuela y evitado que el animal se la comiera.

5. (B), (A), (C).

- La principal diferencia es que las imágenes originales tienen a sus verdaderos protagonistas, en vez de a los de *Los Simpson*. En este punto, es bueno marcar también las coincidencias, para tratar de hacer evidente ese "diálogo" que se da entre las obras verdaderas y los homenajes.

Ahora, ¡a escribir!

Para que la intertextualidad funcione, es bueno que los personajes elegidos conserven en el nuevo relato parte de sus características originales. Algunos ejemplos para dar a los alumnos y ayudarlos a que lo logren son: que Cenicienta use sus zapatos de cristal, que Pinocho haga alguna mención a su estadia en la panza de la ballena, etcétera.

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.



RECURSOS PARA EL DOCENTE

Comprender un texto implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y relacionados con la experiencia de cada persona. Los recursos para el docente de **LEO que te LEO** te ayudarán a que todos tus alumnos y alumnas puedan desarrollar la comprensión lectora.

¿Qué encontrarás en este libro?

- ✓ Un **marco teórico** que estructura el programa y explica **cómo implementarlo**.
- ✓ **Orientaciones y propuestas** de trabajo complementarias para cada área o unidad didáctica.
- ✓ Una **clave de respuestas** de las actividades del libro del alumno.
- ✓ **Bibliografía** de referencia.

